

Hugvísindasvið

El uso de la literatura digital en el aula de ELE

Experiencia didáctica: Vamos a dar alas a nuestra imaginación

Ritgerð til MA-prófs í spænskukennslu

Nevena Novaković

Mayo 2015

Háskóli Íslands

Hugvísindasvið

Spænskukennsla

El uso de la literatura digital en el aula de ELE

Experiencia didáctica: Vamos a dar alas a nuestra imaginación

Ritgerð til M.A.-prófs í spænskukennslu

Nevena Novaković

Kt.: 090288-3859

Leiðbeinendur:

Hólmfríður Garðarsdóttir

Kristín Guðrún Jónsdóttir

Mayo 2015





Máster en Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus)

Edición 2013-2015

El uso de la literatura digital en el aula de ELE

Experiencia didáctica: Vamos a dar alas a nuestra imaginación

Entregado por:

Nevena
Novakovic
nevena.novakovic88@gmail.com

Dirigido por:

Hólmfríður Garðarsdóttir
Kristín Guðrún Jónsdóttir
Universidad de Islandia

Fecha de entrega de la tesis:

Mayo de 2015

Agradecimientos

Deseo expresar mis profundos agradecimientos a las personas que me apoyaron durante el proceso de escritura de esta memoria.

En primer lugar a las supervisoras de esta memoria, Hólmfríður Garðarsdóttir y Kristín Guðrún Jónsdóttir por sus sabios consejos y la dedicación que brindaron a este proyecto. Aprovecho además la oportunidad de agradecer de manera especial a Hólmfríður Garðarsdóttir por hacer posible la experiencia didáctica llevada a cabo en la Universidad de Islandia.

También a las universidades de consorcio MULTIELE por abrirme sus puertas y darme la posibilidad de crecer profesionalmente.

Además deseo agradecer a Nohelia Meza, en cuyo trabajo fin de máster encontré la inspiración para este proyecto y cuyos valiosos consejos y ánimos constantes me ayudaron en su realización.

Asimismo agradezco a Amanda García, Sarah Blanquet y Rafael Cao Romero por su extraordinario apoyo y gran amistad que me ofrecieron de principio a fin en la elaboración de la memoria.

Finalmente, quiero dar gracias a mi familia que me apoyó como siempre, especialmente a mi madre que confió en mí en todo momento y cuyo sostén y amor me animó incluso a distancia.

Muchas gracias a todos.

Resumen

Como docentes, siempre necesitamos buscar nuevas maneras de motivar a los estudiantes, teniendo en cuenta su realidad, sus necesidades e intereses. En este trabajo partimos de la realidad hoy en día, que implica el desarrollo continúo de tecnologías de información y comunicación (TIC), cuya mayor expansión aún podemos esperar en el futuro. Queremos comprender los cambios que ocurren en los procesos de comunicación, y explorar las formas del desarrollo de la competencia digital comunicativa en los estudiantes, como uno de los requisitos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Asimismo, creemos que los textos literarios siguen teniendo una función imprescindible en la enseñanza de las lenguas extranjeras por varios motivos y nos parece interesante buscar el lugar idóneo de estos en el mundo de las nuevas formas de escritura y lectura. Por consiguiente, en este trabajo proponemos establecer relaciones entre el mundo digital y el corpus literario en español, con el objetivo de buscar formas de desarrollo de la competencia digital y la competencia literaria, que por su naturaleza se relacionan con la competencia intercultural. Hemos elegido la literatura digital, que actúa como punto de contacto entre estos dos mundos, para explorar las posibilidades que nos ofrece en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y evidenciar su utilidad mediante una experiencia didáctica realizada con un grupo de estudiantes de la Universidad de Islandia.

Abstract

As teachers, we are continuously seeking new ways in which to motivate our students, in light of their reality, needs and interests. In this paper, we are starting from today's reality which implies continued development of information and communication technologies (ICT), for which we can still expect further expansion in the future. We wish to understand the changes occurring in the communication processes and to explore ways of developing digital communicative competence amongst students, as one of the requirements of the teaching of foreign languages. We also believe that literary texts still play an essential role in the teaching of foreign languages for various reasons. Thus, we are interested in finding the optimal place for them in the world of new forms of writing and reading. Therefore, in this paper we propose to establish relationships between the digital world and the literary corpus in Spanish, with the goal of finding ways of developing digital and literary competence, which are, by their nature, related to the intercultural competence. We have chosen the digital literature, which acts as a contact point between those two worlds, to explore the possibilities that it offers us in teaching Spanish as a foreign language (SFL) and to demonstrate its utility through a didactic experience with a group of students of the University of Iceland.

Índice

Índice de figuras

Índice de tablas

1. Introducción

Este trabajo nace en base a la reflexión sobre las necesidades comunes de los estudiantes de las lenguas extranjeras, y más específicamente, de la lengua española hoy en día. En el momento presente, no cabe duda de que la función de las lenguas extranjeras, al igual que de la lengua materna, es la comunicación. Por consiguiente, los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras deben estar encaminados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, que por su naturaleza se relaciona con la competencia digital y competencia intercultural. Aunque se ha escrito mucho sobre el desarrollo de las competencias en las lenguas extranjeras y los procesos que llevan hacia el dominio de la lengua extranjera, muchas cuestiones prácticas quedan por ser contestadas. A nuestro entender, el foco de interés de la didáctica de las lenguas extranjeras debe estar en la búsqueda de modos de facilitar y enriquecer dichos procesos, siempre teniendo en cuenta el contexto educativo, los intereses y las necesidades del alumnado.

Los cambios socioculturales que han ocurrido como consecuencia del desarrollo de tecnologías de información y comunicación (TIC) en las últimas décadas nos obligan a replantear nuestros objetivos didácticos puesto que las necesidades del alumnado también han cambiado. Asimismo, las nuevas tecnologías abren nuevas posibilidades a los docentes y se busca, con su implementación en el aula, satisfacer los requisitos del mundo contemporáneo. Este estudio es el resultado de una indagación en el campo hasta ahora poco relacionado con la didáctica del español como lengua extranjera (ELE): el campo de la literatura digital.

El presente estudio aparece en el contexto universitario islandés, que la autora llegó a conocer durante sus prácticas del Máster en el año académico 2014/2015. Así, la propuesta didáctica desarrollada en este trabajo está dirigida a los estudiantes de ELE en la Universidad de Islandia. Con el fin de responder a las necesidades de este grupo meta y atendiendo a los estudios teóricos hasta la fecha, los objetivos de la presente memoria son los siguientes:

1. Subrayar la importancia de la aplicación de los textos literarios en el aula de ELE y la construcción de la competencia literaria de los estudiantes.
2. Abordar las posibilidades que brinda el desarrollo de tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de ELE.
3. Analizar los cambios en la lectoescritura que provoca la aplicación de hipertexto y multimedia.
4. Examinar las características de la literatura digital en español y explorar el potencial que esta tiene en la enseñanza de español como lengua extranjera.

5. Exponer una propuesta didáctica de la novela hipertextual *Condiciones extremas*.
6. Evaluar la puesta en práctica de dicha propuesta.
7. Analizar la opinión de los estudiantes participantes sobre la puesta en práctica.

Puesto que la literatura digital representa la confluencia entre las tecnologías digitales y la literatura, para proponer su aplicación como herramienta didáctica en el aula de ELE, es imprescindible hacer un acercamiento al tema por las dos vías, la de la literatura tradicional y la de las tecnologías de información y comunicación en el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE. En la primera parte del trabajo, examinaremos en profundidad el papel que las obras de literatura tradicional actualmente tienen en la didáctica de ELE. A este tema, dedicaremos el apartado 2.1, en el que argumentaremos el porqué del uso de los textos literarios, detallaremos cómo podemos aprovechar este material didáctico y precisaremos los criterios de selección de los textos para la clase de ELE. Asimismo, introduciremos el concepto de la competencia literaria, cuya construcción junto con la de la competencia comunicativa e intercultural debe de ser planteada como objetivo didáctico de las clases de lengua extranjera.

A continuación, en el apartado 2.2 explicaremos cómo se constituye y se integra la competencia digital, que representa un requisito en la educación contemporánea. Luego ofreceremos una mirada crítica a la situación actual en cuanto a la implementación de las TIC en los sistemas educativos en general y en la enseñanza de ELE en particular. Más adelante, con el objetivo de profundizar las cuestiones relevantes a la dicha implementación, examinaremos las características de la web colaborativa, en cuya era nos encontramos y analizaremos las características de la lectoescritura multimedia.

Posteriormente, en el apartado 2.3 procederemos a una revisión de los estudios que tratan la literatura digital y ofreceremos un acercamiento teórico al concepto. Más adelante, nos centraremos en la narrativa digital y en tres rasgos que la definen: hipertextualidad, multimodalidad e interactividad. Terminaremos el apartado enfocándonos en los aspectos que hacen que la literatura digital sea una herramienta didáctica valida en el aula de ELE, señalando asimismo los posibles inconvenientes que hay que tener en cuenta a la hora de su implementación.

En la parte práctica de la presente memoria (el capítulo 3) desarrollaremos la propuesta didáctica y describiremos la puesta en práctica de la misma que se realizó con un grupo de estudiantes de la Universidad de Islandia. Posteriormente expondremos las respuestas de los estudiantes que participaron en la encuesta de opinión sobre la sesión realizada que junto con nuestras propias reflexiones sirven como base para una valoración general de la experiencia didáctica.

2. Marco teórico

2.1 Literatura en el aula de ELE

En este apartado damos a conocer la importancia del uso de los textos literarios en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y más específicamente en la enseñanza de ELE, desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Nuestra atención se centra en las siguientes preguntas: ¿Por qué trabajar los textos literarios?, ¿Cómo trabajar la literatura en la clase de lengua? y ¿Con qué criterios seleccionar textos literarios apropiados? Para contestarlas, hemos hecho una revisión de estudios dedicados al tema de uso de literatura en la didáctica de español como lengua extranjera y también el inglés como lengua extranjera.

Dicha revisión nos ha llevado a la conclusión de que ya está superada la larga discusión sobre la necesidad de incluir textos literarios como soporte didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que constantemente se publican estudios y propuestas didácticas que demuestran los beneficios de su aplicación y hoy en día no nos encontramos con autores que expresen una opinión opuesta. Al hacer un breve recorrido histórico sobre el tratamiento de la literatura en el aula de lenguas extranjeras, nos damos cuenta de que su lugar se ha ido modificando a lo largo del tiempo de forma paralela con los cambios metodológicos.

Es bien conocido que en el método tradicional o gramática-traducción, los textos literarios fueron considerados como el modelo ideal de lengua que el aprendiz debía seguir para aprender la gramática y el léxico. Así pues, la literatura tenía un lugar privilegiado a lo largo de la prevalencia de dicho método. Posteriormente, con la aparición de nuevos métodos y de modo de reacción a este, ocurrió un cambio radical (Palacios González, 2011). Los métodos estructuralistas, orientados hacia el desarrollo de las competencias orales pretendieron romper con la tradición en la enseñanza de las lenguas extranjeras y abandonaron el uso de los textos literarios considerándolos poco prácticos para los nuevos objetivos establecidos (Albaladejo García, 2007). Con la llegada de métodos nocio-funcionales en los años setenta, por primera vez se puso atención al uso social de la lengua, pero a nivel práctico, el foco siguió en aspectos lingüísticos de la lengua (Albaladejo García). La literatura siguió prácticamente excluida de las programaciones, considerada como demasiado compleja y desligada de la lengua real.

El establecimiento del enfoque comunicativo en los años ochenta supuso un verdadero cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras estableciendo el desarrollo de la competencia comunicativa como el objetivo didáctico principal. Las implicaciones básicas para el proceso de enseñanza aprendizaje, Martín Peris (2000) enumera de la siguiente manera: "a)

transmisión efectiva de significado, b) efectuada mediante usos lingüísticos, c) insertos éstos en un determinado contexto, d) con implicación personal de los discentes-comunicadores, e) para la interpretación de los textos aportados al aula o generados en ella" (p. 101). Con el fin de capacitar al alumno para una comunicación real, se promueve la autenticad de textos presentados en el aula a partir de los que se realizan actividades que se acercan a la realidad fuera del aula (Martín Peris, 2008, entrada, «Enfoque comunicativo»). En los primeros años de dicho enfoque, la cuestión de la implementación de la literatura en la enseñanza de ELE todavía era polémica puesto que por parte de muchos docentes la lengua literaria fue concebida "como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria" (Albaladejo García, 2007, p. 4). Sin embargo, el enfoque comunicativo fue el contexto adecuado para "repensar el lugar del texto en la didáctica -del texto en general y, como consecuencia, del texto literario en particular" (Martín Peris, 2000, p. 101). Así pues, Martín Peris (2000) en su estudio sobre los textos literarios en los manuales de ELE publicados entre 1980 y 1994 percibió "una mayor valoración de la funcionalidad didáctica del texto literario" (p. 123). Como se aprecia en dicho estudio, los textos literarios solían ubicarse al final de las unidades didácticas, lo que el autor comenta del siguiente modo:

> Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa -unidad didáctica- o final del curso -últimos libros del manual-) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo (p. 123).

La idea de que la literatura debe ser parte integrante y no solamente el complemento o el adorno de las programaciones, se encuentra en los estudios publicados a partir de finales de los años ochenta, en el ámbito de la didáctica del inglés como lengua extranjera (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990) y un poco más tarde en la de español (Mendoza Fillola, 1993; Montesa y Garrido, 1994). Los autores ofrecen una visión innovadora acerca de la posición de la literatura en la enseñanza de las lenguas. El cambio de perspectiva del cual hablamos, no se refiere solo al restablecimiento de los textos literarios dentro de los materiales didácticos, sino también a una búsqueda de nuevas formas de trabajarlos, que a su vez se relaciona con un establecimiento de nuevas funciones y objetivos didácticos. En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* (2002) se destaca la multifuncionalidad que la literatura tiene dentro de la enseñanza de las lenguas: "Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales,

lingüísticos y culturales que los puramente estéticos" (Consejo de Europa, 2002, p. 60). A nuestro entender, este proceso de redefinición del lugar de la literatura en la enseñanza de las lenguas sigue en marcha. En los últimos diez años han sido publicadas aportaciones significativas de los teóricos y profesores de ELE, entre las cuales consideramos preciso destacar los artículos de: Albaladejo García (2007), Aventín Fontana (2005), Iriarte Vañó, (2009), Montesa (2011), Sáez (2011) y Sanz Pastor (2005, 2006, 2010). Sus estudios conforman la base teórica para este trabajo. Los autores citados ofrecen una argumentación vigorosa para la aplicación de los textos literarios, dan sugerencias acerca del proceso de selección de los textos y proponen contenidos y actividades apropiados para el aula de ELE.

Asimismo, dichos autores destacan varios problemas percibidos en la práctica: la escasa presencia de los textos literarios en los manuales, la carencia de las propuestas didácticas claras para la explotación de los mismos junto con la inconcreción de los objetivos didácticos y, probablemente la más importante, la falta de la formación específica de los docentes que no saben qué hacer con los textos literarios en el aula de ELE. Con respecto al último punto, Sanz Pastor (2010) ofrece una clasificación de los conocimientos que los profesores necesitan poseer para tener éxito en el trabajo con los textos literarios. Los divide en cuatro grupos: conocimientos culturales, conocimientos especializados (que se refieren a la teoría literaria), conocimientos del código lingüístico y conocimientos de didáctica. Es decir, los profesores necesitan una solida formación, además de tener conciencia de la necesidad de incluir este tipo de material en su docencia.

Tras la revisión de los estudios publicados hasta la fecha, queda claro que el tema de la implementación de la literatura en el aula de ELE sigue siendo actual. Los problemas citados empujan a que los autores sigan reflexionando, cuestionando y aportando al tema. Esperamos que, al mismo tiempo, los formadores de los futuros profesores de ELE reconozcan la importancia de cambio de perspectiva que se está produciendo y vayan modificando su enseñanza. Esto contribuirá a que más adelante los nuevos docentes busquen formas variadas de aprovechar el gran potencial de los textos literarios en el aula. A continuación, ofrecemos una elaboración teórica de los aspectos fundamentales sobre el uso de los textos literarios en el aula de ELE, empezando por los motivos de su empleo.

2.1.1 ¿Por qué trabajar los textos literarios?

Desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas extranjeras, el texto literario es un tipo del material didáctico que se puede emplear en el aula. Pero ¿cómo distinguimos el texto literario del texto no-literario? Esta pregunta es compleja y para contestarla debemos recurrir a la crítica literaria. A lo largo de la historia, esta disciplina ha dado definiciones diversas de

la *literatura* y *literario* empleando principalmente dos tipos de criterios: semióticos y sociológicos (Martín Peris, 2000). Nuestra intención en este lugar no es entrar en profundidad en esta cuestión, sino delimitar lo que nosotros consideramos como texto literario. El *Diccionario de la Real Academia Española*, (2001) en la primera acepción propone la siguiente definición de la literatura: “Arte que emplea como medio de expresión una lengua”. Así pues, la principal función de la literatura es estética, expresada por la palabra “arte” y esta función se materializa a través de la lengua. ¿Y quién decide qué expresión lingüística se considera arte y cuál no? Martín Perís (2000), basándose en la teorías sociológicas, propone que “el consenso sociocultural, en el que interviene un número de diferentes agentes (…) [es] el que permite atribuir a un texto un determinado valor; según este criterio externo, literatura es todo aquello que la sociedad y sus instituciones consideran como tal” (p. 104). Por consiguiente, en este trabajo emplearemos el término *textos literarios* u *obras de la literatura tradicional*[1] de acuerdo con esta definición, es decir, para designar aquellas manifestaciones escritas u orales de la lengua que se denominan como literarias, clasificadas en diferentes géneros (poesía, prosa, teatro, ensayo).

Son numerosas las razones por las que el aprovechamiento de los textos literarios contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros y las hemos clasificado de la siguiente manera: **motivos lingüísticos, culturales y afectivos**. En primer lugar nos centramos en el nivel lingüístico de trabajo con las obras literarias, es decir examinamos las posibilidades que esta herramienta nos ofrece para el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos. Luego, pasamos al evidente nivel cultural del uso de dichos textos gracias al cual se fomenta el desarrollo de la competencia socio-cultural e intercultural en el aula de lenguas extranjeras. En último lugar examinamos el nivel afectivo del trabajo con la literatura, el cual creemos que se consigue con la adecuada selección de textos y actividades motivadoras.

Antes de pasar a dicha argumentación, nos parece necesario advertir que en ningún momento podemos considerar la literatura como un mundo homogéneo. Dado que la variedad de los textos es prácticamente infinita, no podemos esperar que las características generales que exponemos a continuación se apliquen a cada obra en particular. En consecuencia, no se puede esperar que la explotación de todos los textos literarios conlleve al cumplimiento de todos los objetivos didácticos. El cumplimento de los objetivos dependerá de las habilidades del docente para seleccionar el texto acorde con los fines que quiera lograr y las estrategias de trabajo que aplique (Montesa, 2011).

[1] Empleamos el término *tradicional* para distinguirla de la literatura digital cuyo concepto abordaremos más adelante.

Motivos lingüísticos

En primer lugar, hemos de considerar el texto literario como una de las numerosas manifestaciones de la lengua. Así pues, contrariamente a lo que se pensaba en décadas pasadas, "no estamos ante una lengua diferente, sino ante un uso lingüístico que actualiza determinadas posibilidades del sistema de la lengua" (Sáez, 2011, p. 58). En este sentido, los textos literarios sirven como *input* para la formación lingüística del alumnado (Mendoza Fillola, 2004). La gran riqueza lingüística y expresiva, que caracteriza a las obras literarias se refleja en varios niveles de la lengua (léxico, morfo-sintáctico, sintáctico-discursivo, semántico, pragmático) dependiendo del género, estilo, autor, etc. No obstante, la lengua literaria no supone necesariamente una complejidad lingüística, ya que a veces el texto literario puede ser "modelo de sencillez expositiva, de esencialidad gramatical y de claridad" (Mendoza Fillola, 1993, Justificación de la Literatura, párr. 7). En concordancia con lo expuesto anteriormente,, consideramos que los textos literarios pueden formar parte de los currículos desde los niveles iniciales del aprendizaje de lenguas. Albaladejo García (2007) comenta además que la riqueza lingüística de las obras literarias lleva a un incremento de vocabulario, especialmente en el caso de la lectura extensa. Sin embargo, el alumno no se enfrenta únicamente al vocabulario, sino también a unas estructuras sintácticas y variaciones estilísticas que no se encuentran con mucha frecuencia en otras situaciones comunicativas. Un ejemplo concreto de este fenómeno es el que aporta Iriarte Vañó (2009) al explicar que el paralelismo léxico o sintáctico que se observa a menudo en la poesía puede servir para la consolidación de las estructuras lingüísticas. De acuerdo a los objetivos didácticos específicos, el docente elegirá la textualidad que refleje el aspecto lingüístico que necesita trabajar.

Desde el asentamiento del enfoque comunicativo, se ha destacado muchas veces la importancia de la autenticad de la lengua que se presenta en el aula y con esa razón se han introducido diversos textos "reales", como son mapas, folletos, publicidades, textos periodísticos etc., es decir, aquellos materiales que no fueron creados con propósitos didácticos (Collie y Slater, 1987). De esta manera, los estudiantes se enfrentan a las muestras de la lengua real que posteriormente también encontrarán fuera del aula. Desde este punto de vista, los textos literarios no son menos auténticos que otros materiales reales (Mendoza Fillola, 1993). La autenticidad de la lengua de obras literarias es indiscutible ya que cada obra estuvo escrita por un autor nativo para otros hablantes nativos (Pachler y Alford, 2000). En otras palabras, tal y como lo explica Palacios González (2011), el texto literario representa, al igual que cualquier otro tipo de texto, un acto de comunicación, en el que un emisor (autor)

transmite su mensaje a un receptor (lector) utilizando un código (palabra escrita). En definitiva, se trata de una de numerosas modalidades discursivas a las que los estudiantes deben estar expuestos.

Motivos culturales

En segundo lugar, es evidente el valor cultural da la literatura. Mendoza Fillola (1993) comenta: "Frecuentemente asociamos lengua con cultura, en un conglomerado indisociable e interdependiente, lo que no deja de ser cuestionable. La literatura actúa, precisamente, como el engarce entre ambas" (p. 20). Desde hace tiempo, se ha reconocido la necesidad de la integración de elementos culturales en las programaciones de lenguas extranjeras dado que "la cultura es el conocimiento del mundo o el saber adquirido y compartido sin el que no puede haber transacción lingüística, es todo el contexto de comunicación sin el que no puede haber interpretación y negociación de sentido" (Kramsch, 1998, citado en Mendoza Fillola, 2004). Es decir, la lengua no puede ser independiente del contexto cultural en el que se produce. Por su parte, Sanz Pastor (2010) afirma que precisamente mediante el uso de los textos literarios se posibilita "la construcción del componente cultural como Contexto que ayuda y define la interpretación de mensajes en la lengua extranjera" (p.138).

Con el término *cultura* nos referimos a dos conceptos: la cultura entendida desde la perspectiva humanista que se suele marcar con "C" en mayúscula y también a la definición que procede de las ciencias sociales, marcada con "c" en minúscula (Kramsch, 2013). La definición humanista se refiere al modo en el que un grupo social se representa a sí mismo mediante productos materiales como son las obras de arte o literatura y como los preserva a lo largo de la historia (Kramsch, 1996). Por otra parte, la definición que proviene de las ciencias sociales entiende la cultura como conjunto de pensamientos, actitudes, tradiciones, hábitos y todo lo que forme parte de la vida cotidiana de los miembros de los grupos socio-culturales (Nostrand, 1989, citando en Kramsch, 1996). Consideramos que las obras literarias son verdaderas fuentes de información cultural, "en el doble sentido del mundo representado y de la propia obra como elemento de la cultura" (Sanz Pastor, 2005, p. 124). Es decir, entrando en contacto con la obra, los estudiantes se encuentran expuestos a la cultura en los dos sentidos anteriormente definidos y esto posibilita la construcción de la competencia sociocultural, como parte indispensable de la competencia comunicativa.

En la actualidad, no solo la competencia sociocultural, sino también la competencia intercultural, forman parte de los currículos escolares, pues en el MCER se destaca que:

> En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua

> es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (Consejo de Europa, 2002, p. 1).

La competencia intercultural es un término complejo cuya definición normalmente se refiere a un conjunto de saberes, habilidades, actitudes complementados con los valores que uno mantiene como miembro de varios grupos sociales (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002). Encontramos una forma de definir la competencia intercultural en los trabajos de Fantini: "a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself" (Fantini, 2012, p. 271; Fantini y Tirmizi, 2006, p. 12). La interacción efectiva y apropiada con otros significa que el hablante es capaz de percibir las identidades múltiples de las personas y de sí mismo, además de las similitudes y diferencias entre la cultura meta y su propia cultura y también actuar respetando todos los individuos y evitando estereotipos (Byram et al., 2002). Por lo tanto, el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la dimensión intercultural es que el alumno se convierta en el hablante intercultural o mediador entre su propia cultura y la cultura o culturas de la lengua meta y que valora la comunicación intercultural como una experiencia enriquecedora para su personalidad (Byram, et al., 2002).

La literatura como herramienta didáctica "tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa" (Sáez, 2011, p. 59). Mientras está leyendo una obra literaria tiene la oportunidad de poner en correlación su cultura con la de la obra, que representa un procedimiento necesario para la adquisición de la competencia intercultural. Las obras literarias pueden significativamente contribuir en su desarrollo, tal y como lo explica Thaler:

> So teaching foreign literature can arouse curiosity and openness towards the other culture, ask the readers to decentre from their own positions, force them to change perspectives, make them reflect on auto- and heterostereotypes, all of which may lead a better understanding between different cultures (Thaler, 2008, p. 70).

No obstante, queda claro que el efecto benéfico que este tipo de trabajo tiene sobre el desarrollo de la competencia socio-cultural e intercultural, depende de la programación de actividades que han de invitar a una reflexión sobre los aspectos culturales y las diferencias entre culturas. En consecuencia, no se puede perder de vista que el trabajo de los aspectos culturales necesita una cuidadosa planificación por parte del docente.

Motivos afectivos

En tercer lugar, cabe señalar el potencial afectivo de la literatura. Collie y Slater (1987) destacan que la literatura tiene un gran poder de fomentar la implicación personal de los estudiantes porque les da la posibilidad de centrar su atención más allá de los aspectos formales del funcionamiento de la lengua extranjera. Albaladejo García (2007) añade a este respecto que la motivación del alumno aumenta “al sentir que su mundo personal afectivo puede aportar algo al texto y viceversa” (p. 9). No podemos olvidar que el texto literario es probablemente el único tipo de texto escrito cuyo fin exclusivo es el de disfrutar su lectura (Hess, 2003). Siguiendo el mismo razonamiento, Montesa (2011) insiste en la importancia del placer de la lectura como el factor fundamental en la motivación de los alumnos y explica múltiples experiencias que los textos literarios provocan en los lectores:

> un texto puede ser un juego, un impulso creativo, un desafío intelectual, un deslumbramiento de la fantasía, el descubrimiento de una emoción, la exigencia de un compromiso. Pero sobre todo, un ámbito de libertad. Libertad para entender, libertad para sentir, libertad para interpretar. Es uno de los dones de la literatura: cada uno vive un texto de manera distinta e incluso el mismo texto lo vivimos de manera distinta en dos épocas distintas de nuestra vida según las experiencias que nos haya deparado cada momento vital (p. 42).

Asimismo, el autor señala que uno de los objetivos de trabajo con las obras literarias en el aula de ELE es crear lectores del alumnado ya que el placer por la lectura lleva al hábito de leer:

> Cuando el estudiante lee una carta, las instrucciones de funcionamiento de un aparato o el *post-it* pegado en el frigorífico, nada hay en esa lectura que le induzca a leer más. Pero cuando a través de un poema ha logrado experimentar ciertas emociones, o en la lectura de una historia ha vivido la tensión de desear saber qué es lo que sucede a continuación, etc., es decir, cuando ha disfrutado en la lectura, querrá leer otros textos similares (p. 40).

Sin embargo, Montesa nos advierte que no de todos los textos literarios tienen este efecto tienen, por lo que los docentes tienen la responsabilidad en la elección de los textos apropiados que inciten a más lectura.

Por otra parte, es común escuchar las preocupaciones de los educadores en cuanto a los hábitos de lectura de los jóvenes ya que se percibe que esta actividad es cada vez menos popular entre las nuevas generaciones (Caloma Maestre, 2003; Montesa, 2011; Palacios González, 2011). De hecho, esta es una de las justificaciones comunes para evitar el trabajo con las obras literarias que proviene de “la tendencia general a nivel internacional a relegar

los estudios literarios a un segundo plano en favor de asignaturas de «carácter más práctico»" (Palacios González, 2011, p. 31). Se ha percibido que a veces los profesores sienten miedo de introducir un material que no parece ser el más motivador para los alumnos. Pues bien, si nos detenemos aquí para pensar en otros materiales y actividades que utilizamos en las clases de lengua, como nos sugiere Montesa (2011), y nos preguntamos cuáles de ellos despiertan un gran interés en los estudiantes por sí, nos damos cuenta de que son muy pocos. El autor nos asegura de que es más fácil despertar el interés de los alumnos "a través un texto literario bien seleccionado y bien trabajado que con otras muchas de las actividades" (p. 36).

En suma, es importante tener en cuenta los hábitos de los jóvenes e incorporar en nuestras clases materiales que se aproximen a los contenidos de su vida cotidiana, pero a nuestro entender, en vez de evitar la literatura como algo difícil de acercar a los estudiantes, necesitamos reflexionar sobre maneras de motivarlos para que aprendan a leer y disfruten de la literatura. Montesa (2011) señala al respecto que un texto literario significativo tiene el potencial de despertar no solo la parte cognitiva del estudiante sino a toda su personalidad, lo que incluye la dimensión afectiva, creativa, social e incluso ética. No cabe duda de que una participación tan activa por parte de los estudiantes tiene efectos positivos sobre el aprendizaje de la lengua.

Llegados a este punto, nos damos cuenta de que la pregunta fundamental para los profesores de lenguas extrajeras ya no es si incluir literatura en los currículos o no, sino cómo escoger textos apropiados y cómo sacar el mayor provecho de un material tan significativo y desafiante. Esta reflexión nos lleva a la siguiente pregunta de la presente memoria que tiene que ver con los enfoques didácticos acerca del trabajo con los textos literarios.

2.1.2 ¿Cómo trabajar los textos literarios en el aula de ELE?

Después de haber expuesto la argumentación para la implementación de la literatura en los programas de ELE y antes de ir más lejos, cabe preguntar si debemos tratar el texto literario como cualquier otro tipo de texto, aprovechando su potencial lingüístico, o si hace falta tratar el texto literario "como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural" (Sáez, 2011, p. 59), es decir, si las obras literarias sirven para aprender lengua meta o para aprender la literatura en la lengua meta.

En los estudios que abordan el papel de la literatura en las clases de lengua, normalmente se hace la distinción entre *la literatura como medio* y *la literatura como fin* (Iriarte Vañó, 2009). La literatura como medio se refiere al acercamiento a la literatura que supone su aprovechamiento mayormente para la adquisición de la competencia lingüística. De tal modo, los textos literarios a menudo se utilizan para aprender ciertos aspectos de gramática y

vocabulario. Se trata del enfoque propuesto por ejemplo por los autores Duff y Maley (1990), entre otros. Además, puesto que se ha reconocido el valor cultural de la literatura, su utilización como recurso didáctico cultural también es muy frecuente. Este acercamiento, que se plantea para la adquisición de la competencia cultural supone actividades de contextualización de una época, enseñanza de los movimientos artísticos, autores importantes y sus obras representativas etc. (Iriarte Vañó, 2009). Sin embargo, Iriarte Vañó comenta que estos conceptos se suelen presentar de forma teórica y generalizadora, ignorando los aspectos interculturales que se podrían establecer entre el bagaje literario y cultural de los estudiantes y los aspectos culturales de la obra.

Por otra parte, varios autores nos recuerdan que la competencia lingüística o cultural se puede implementar mediante el uso de otros medios y no necesariamente de obras literarias. "En cambio, hay ciertos aspectos, ese reconocimiento, goce estético, lúdico y artístico por la literatura, que sólo es posible engendrarlo e implementarlo a través del consumo de la propia literatura" (Caloma Maestre, 2003, p. 232). Martínez Sallés (2004) señala que los textos literarios "establecen una forma particular de comunicación con el lector de manera que éste es a la vez receptor y constructor de su sentido" (Los textos literarios, párr. 2), por lo que el trabajo con ellos exige una metodología específica.

El acercamiento en el que la literatura es la meta en sí misma se ha limitado tradicionalmente a cursos de literatura y no de lengua. Claro ejemplo de ello son los estudios de grado de filología en los que los estudiantes ya tienen un nivel de lengua avanzado como para poder comprender las obras en versión original. No obstante, somos de la opinión de que el trabajo de la literatura como meta puede y debe formar parte de cursos generales de español como lengua extranjera. Si queremos trabajar la literatura como fin, tal y como propone Iriarte Vañó (2009), debemos partir del concepto de la *competencia literaria*. Desde esta perspectiva, autores como Albaladejo García (2007), Iriarte Vañó (2009) y Sanz Pastor (2005, 2010) consideran que la lectura de textos literarios tiene que ser entendida como una competencia específica, ya que exige la puesta en práctica de diferentes destrezas y microdestrezas en combinación con una serie de conocimientos. La competencia literaria "incluye las habilidades propias de la comprensión lectora, pero va mucho más lejos" (Cassany, Luna, y Sanz, 1994, p. 488), pues, según Bierwish (1965), se define como "la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores más representativos" (citado en Martínez Sallés, 2004, Puntos de referencia para un itinerario emocional, párr. 1). Durante la lectura de los textos literarios, la competencia literaria y la competencia comunicativa se relacionan y mutuamente proporcionan la comprensión del texto:

La recepción del texto literario requiere que se vinculen diversos conocimientos y aportaciones de la competencia literaria y también de la competencia comunicativa: los saberes de ambas se comparten y se activan en respuesta a los estímulos textuales. Y en su lectura, las habilidades y estrategias lingüísticas ponen en marcha los saberes referidos a aspectos normativos y pragmáticos (Mendoza Fillola, 2004, La valoración didáctica de los textos literarios en LE, párr. 5).

Sanz Pastor (2010) destaca la importancia del desarrollo de la competencia literaria en el aula de lengua extranjera y también establece la relación entre la competencia literaria y la ya abordada competencia intercultural:

la competencia literaria es un elemento que facilita y completa el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua no nativa; forma parte del saber cultural y es un requisito, casi podríamos decir que obligatorio, para la consecución del objetivo prioritario consistente en desarrollar una competencia intercultural (p. 131).

Asimismo, la autora enumera las siguientes microhabilidades que se pueden explotar en el aula con el objetivo de lograr la competencia literaria: reconocimiento, selección de información relevante, resumen, reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia), relación con otros textos, anticipación (futuribles de lectura), análisis y crítica y creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita, para la construcción de textos personales) (Sanz Pastor, 2005). Caloma Maestre (2003) por su parte considera que uno de los objetivos didácticos que los docentes deben plantear es que los "alumnos sean capaces de socializar su experiencia literaria; de lo íntimo que supone la lectura hasta alcanzar una comunicación, consigo mismo y con los otros, sobre lo leído y sentido" (p. 233).

Vemos que los dos acercamientos, el de la literatura como medio y la literatura como fin son fundamentalmente distintos. No obstante, dichos enfoques no son excluyentes, por lo que algunos autores (Sáez, 2011; Sanz Pastor, 2005, 2006, 2010) ofrecen una perspectiva múltiple o integradora. Sanz Pastor (2005) señala que "ambas dimensiones (…) se retroalimentan y colaboran a fomentar una competencia crítica lectora" (p. 136), pero afirma que la literatura da juego para mucho más, es decir, se puede ir aun más allá de la interpretación de los textos. En palabras de Sáez (2011), "sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma" (p. 59). A este respecto, Sanz Pastor (2005) propone el diseño de "actividades que presenten texto y contexto como realidades indisolubles y que ayuden al estudiante a utilizar el

conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y, simétricamente, la lectura de los textos como fuente de información cultural" (p. 127). En resumen, el objetivo del trabajo con los textos literarios, desde la nueva perspectiva, es "lograr (…) una interrelación de saberes, conocimientos, vivencias culturales y de integrar los saberes que componen la competencia lingüística y literaria. En definitiva, integrar competencias como un continuum" (Sáez, 2011, p. 60).

2.1.3 ¿Cómo seleccionar los textos literarios para la clase de ELE?

Elegir un texto adecuado ha sido una de las mayores preocupaciones de los autores que han abordado el tema de la literatura en la enseñanza de ELE. En el caso concreto de castellano, disponemos de una larga tradición literaria que ha dado muchas obras variadas. Queda claro que un docente de ELE necesita estar familiarizado con la producción literaria en español, es decir, que para enseñar a los alumnos cómo leer los textos literarios, él mismo "debe tener una buena formación literaria, una competencia literaria que implica conocimientos y sensibilidad" (Montesa, 2011, p. 40).

Antes que nada, cabe destacar que la elección del texto literario, del mismo modo que en el caso de otros materiales didácticos, siempre dependerá del grupo específico que tenemos frente a nosotros. De ahí que a la hora de seleccionar un texto, tengamos que tener en cuenta el nivel lingüístico y cultural del grupo meta, sus conocimientos previos sobre la literatura en español, así como los hábitos e intereses de lectura en lengua materna. De cualquier forma, algunos autores han ofrecido criterios que deben orientar al docente en el proceso de selección.

En primer lugar, necesitamos buscar textos que sean interesantes, motivadores y significativos para nuestros estudiantes. Este criterio se relaciona con los motivos afectivos para el trabajo de los textos literarios en el aula que hemos abordado en el apartado 2.1.1 en el que ya hemos subrayado la importancia de la elección del texto teniendo en cuenta los intereses de los aprendices. Collie y Slater (1987) señalan: "If it is meaningful and enjoyable, reading is more likely to have a lasting and beneficial effect upon the learners «linguistic and cultural knowledge»" (p.6). Por otra parte, Sanz Pastor (2006) comenta que el placer de la lectura se puede convertir en un agudo dolor si el profesor no es capaz de elegir un material que se ajuste a los intereses de los alumnos. Sin duda, el docente también necesita elegir el texto de acuerdo con sus propios gustos porque si el texto no le motiva, no podrá trabajarlo con el entusiasmo necesario (Caloma Maestre, 2003).

En segundo lugar, es imprescindible elegir un texto que sea accesible en términos de dificultad lingüística (Albaladejo García, 2007; Peramos Soler, Ruiz Morales, y Leontaridi,

2011). Con este criterio se alude a la bien conocida teoría de *input compresible* de Krashen de 1983 (citado en Martín Peris, 2008). Según dicha teoría, la adquisición de una lengua extranjera ocurre solamente cuando el caudal lingüístico al que está expuesto el aprendiente es ligeramente superior a su nivel de la competencia. La comprensión del *input* es posible "gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo" (Martín Peris, 2008, entrada «Hipótesis del *input* comprensible»). Así pues, un texto que sea lingüísticamente demasiado complejo para los estudiantes puede resultar desmotivador (Alonso Cortés, 2010).

En tercer lugar, hemos de buscar "textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados" (Albaladejo García, 2007, p. 11) es decir, aquellos que dan pie a la creación de diversas actividades que potencien el desarrollo de todas las destrezas. Vamos a ilustrar la idea expuesta pensando en una novela moderna, por ejemplo un fragmento de la novela *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo (1999). Los fragmentos de la novela pueden ser explorados con objetivos diversos, es decir se pueden crear actividades para el refuerzo de cada una de destrezas y para el trabajo de elementos de gramática y vocabulario, además de los contenidos culturales, interculturales y específicamente literarios. En este caso, por ejemplo, como actividad de pre-lectura, se puede pedir de los estudiantes que cuenten una travesura de su niñez y con dicha actividad se potencia la expresión e interacción oral. Luego, a partir del fragmento se pueden crear diversas actividades de comprensión lectora, de vocabulario o gramática dependiendo del nivel lingüístico del grupo. La narrativa normalmente da pie a actividades creativas que fomentan la expresión escrita y en este caso se podrían asignar tareas que supongan escritura del siguiente capítulo de la novela, o la creación de comic a partir de un fragmento. Con este ejemplo, hemos demostrado de forma muy breve cómo, a partir de un fragmento de un texto literario, podemos integrar varias destrezas. El criterio que acabamos de abordar está necesariamente ligado a los anteriormente mencionados el gusto y la motivación del docente porque si él está atraído por el texto, tendrá más ideas para su aprovechamiento.

En último lugar, haremos referencia a una de las cuestiones más debatidas en cuanto a la selección de textos literarios para la enseñanza de ELE:¿es mejor trabajar las obras en su versión original o es más conveniente utilizar los textos adaptados? La mayoría de autores son partidarios de la idea que solo trabajando las versiones originales aprovechamos la "autenticidad" de la lengua real y se muestran en desacuerdo con el uso de versiones simplificadas (Albaladejo García, 2007; Peramos Soler et al., 2011) puesto que "las versiones adaptadas presentan falta coherencia y comprensión respecto a la obra literaria primaria y son una interposición entre el lector y el texto original" (Peramos Soler et al., 2011,Versiones

originales o adaptadas, párr. 1). Por otra parte, una de las premisas principales que se ha señalado muchas veces es la necesidad de representar la lengua actual. Así pues, si no queremos considerar la opción de trabajar las versiones adaptadas, nos limitaremos necesariamente a las obras actuales, es decir no llevaremos las obras de épocas pasadas, como por ejemplo las del Siglo del Oro, por la abundancia de arcaísmos o formas sintácticas antiguas. Estamos de acurdo con los autores (Juárez Morena, 1998; Pedraza Jiménez, 1998) que consideran que no deberíamos descartar completamente la posibilidad de utilizar las versiones adaptadas, aunque preferimos el uso de las obras originales siempre y cuando su uso nos parezca rentable en el contexto concreto.

2.2 Las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de ELE

2.2.1 Las competencias para un nuevo mundo

Es incuestionable que las tecnologías de información y comunicación (TIC) han cambiado y siguen cambiando prácticamente todos los aspectos de la actividad humana: labor, educación, socialización, ocio y tiempo libre, etc. Evidentemente, la omnipresencia de las TIC exige que los ciudadanos desarrollen competencias específicas para poder cumplir sus funciones. Es obvio que en este aspecto nos referimos solamente a las regiones del mundo que han conseguido cierto nivel tecnológico, como es el acceso a internet en primer lugar[2]. Dicho esto, todo lo que se discute en los apartados que vienen necesariamente está limitado a dichas poblaciones.

En los estudios que tratan el tema de la preparación de los ciudadanos para desempeñarse en el entorno virtual, nos enfrentamos con una confusión terminológica ya que encontramos términos como: *alfabetización digital*, *alfabetización informacional, alfabetización multimedia, nuevas alfabetizaciones* etc. El término *alfabetización* ya no está relacionado solamente al código escrito, sino se puede entender como "una preparación básica para la vida" (Gutiérrez Martín y Tyner, 2012, p. 35). Por su parte, la UNESCO habla de *alfabetización informacional y mediática* y la define del siguiente modo: "Information and media literacy enables people to interpret and make informed judgments as users of information and media, as well as to become skillful creators and producers of information and media messages in their own right" («Media and Information Literacy», s. f.).

De todos modos, para el presente trabajo preferimos utilizar el término *competencia digital* que suele ser utilizado por las autoridades educativas europeas y que está acorde con la enseñanza basada en competencias. En la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo*, la competencia digital se reconoce como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente[3], y se define del siguiente modo:

---

[2] Las diferencias a nivel mundial en el porcentaje de los usuarios de internet (el usuario de internet se define como individuo de cualquier edad quien tiene el acceso a internet desde su casa en cualquier tipo de dispositivo) son drásticas. Según las estadísticas de *Internet Live Stats*, en el año 2014 era más de 90% en siguientes países (en orden descendente): Bermuda, Qatar, Bahréin, Islandia, Noruega, Holanda, Dinamarca, Luxemburgo, Finlandia, Los Emiratos Árabes Unidos, Canadá, Liechtenstein, Corea del Sur, Nueva Zelanda, mientras que en los países poco desarrollados de África (Eritrea, Burundi, Sierra Leona, Somalia, Níger, Etiopia, Guinea, Congo, Chad, Costa de Marfil, Guinea-Bissau, La República Centroafricana, Burkina Faso, Benín, Liberia, Togo) y algunos países de Asia (Timor Oriental, Myanmar, Malasia, las Maldivas) y Oceanía (Islas Marshall, Papúa Nueva Guinea) no llegaba a 5% («Internet Live Stats - Internet Usage y Social Media Statistics», s. f.).

[3] "Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El marco de referencia establece ocho competencias clave siguientes:

> La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet («Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo», 2006, p. 15).

Asimismo, en el documento se especifican conocimientos, destrezas y actitudes esenciales que esta competencia conlleva. Así pues, los *conocimientos* necesarios incluyen: entender el funcionamiento de las aplicaciones informáticas básicas, conocer las oportunidades y también los riesgos del internet y la comunicación en línea, comprender cómo las TIC pueden apoyar la creatividad y la innovación, ser consciente de las cuestiones de la validad y fiabilidad de la información en internet y también de los principios éticos y jurídicos acerca del uso de las herramientas colaborativas. Las *destrezas* imprescindibles son: la capacidad de gestión de información, la capacidad de diferenciar el mundo virtual del mundo real viendo las conexiones entre ellos y la habilidad de aprovechar los servicios que ofrece internet para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Las *actitudes* que se relacionan lógicamente con todo lo mencionado son las actitudes críticas y reflexivas acerca de la información, además de la responsabilidad del usuario y su propia curiosidad para la incorporación en las comunidades en línea.

Es bien conocido que el número de usuarios de internet está aumentando cada año (las estadísticas demuestran que en junio de 2014 aproximadamente 40% de la populación mundial tenía conexión a internet desde su casa, mientras que solo un 14% la tenía en el año 2004 («Internet Live Stats - Internet Usage y Social Media Statistics», s. f.)). Sin embargo, estudios han demostrado que los mismos usuarios a veces no demuestran los conocimientos, habilidades y actitudes indicados. Por consiguiente, la Comisión Europea reconoció la necesidad de investigar profundamente este campo, ya que se ha observado que el simple "uso" de las herramientas digitales no conduce al desarrollo de la competencia digital (Ala-Mutka, 2011). Asimismo, se ha advertido que los que no tienen el nivel de desarrollo suficiente de dicha competencia corren el riesgo de estar excluidos de las actividades de vital importancia y hasta llegar a peligros reales mediante el uso inadecuado de las tecnologías

---

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales." («Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo», 2006, p. 13)

(Ala-Mutka, 2011). Por lo tanto, el proyecto *Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners (DIGCOMP)*[4] tenía como objetivos: identificar los componentes clave de la competencia digital en términos de conocimientos, destrezas y actitudes, desarrollar los descriptores de la competencia digital que establezcan un macro conceptual y pautas para su validación a nivel europeo y proponer una hoja de ruta para el posible uso y revisión del marco propuesto. En 2013 se publicó el informe final del dicho proyecto, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Ferrari, 2013). El marco común determina diversos aspectos de la competencia digital, ofreciendo una lista de 21 competencias organizadas en 5 distintas áreas: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas. Las competencias se presentan en formato tabular y para cada una de las 21 competencias se ofrece: una breve definición de la misma, descriptores para los tres niveles de dominio (básico, intermedio y avanzado), ejemplos de conocimientos, destrezas y actitudes referentes a la competencia y dos ejemplos de su posible utilidad para fines específicos.

No cabe duda de que el documento citado es una herramienta de referencia para el diseño curricular que incluya la competencia digital como objetivo didáctico y por consiguiente forma la base teórica para nuestra propuesta didáctica. Sin embargo, nuestra propuesta está diseñada para el contexto universitario islandés, lo que nos invita a tomar en cuenta la visión educativa de este país. Islandia sigue el modelo de la Unión Europea de la educación que hace hincapié en competencias y no en contenidos, pero introduce ciertas diferencias al no ser el miembro de la Unión. Así, en el documento *Policy-making for Lifelong learning. The development of Education Policy in Iceland in the context of Europe* del año 2010 observamos que Islandia utilizó el modelo de las competencias clave para el aprendizaje permanente para desarrollar sus propias ocho competencias. En el documento se destaca que estas funcionan como columna vertebral del sistema educativo desde el nivel pre-escolar hasta la universidad (Pétursdóttir, 2009). En la lista de las competencias clave que se empezó a utilizar en el sistema islandés, no se menciona la competencia digital, sino esta se encuentra englobada en la competencia denominada *ciencias naturales y tecnología* (Pétursdóttir, 2010). Desde nuestro punto de vista, el concepto así denominado es demasiado amplio, por lo que

---

[4] Más sobre el proyecto de la Comisión Europea, *Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners (DIGCOMP)* llevado por el Instituto de Prospectiva Tecnológica del Centro Común de Investigación de la Comisión se puede encontrar en la página http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/DIGCOMP.html)
Los informes que formaron parte del proyecto a los que nos refererimos en el trabajo son: *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding* (Ala-Mutka, 2011), *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks* (Ferrari, 2012) y *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Ferrari, 2013)

preferimos seguir con la aplicación del término *competencia digital* definido anteriormente.

2.2.2 La competencia digital en los sistemas escolares

Cuando hablamos del desarrollo tecnológico, hablamos también de unos cambios culturales que prácticamente conllevan un nuevo modo de percepción humana de la realidad. Dichos cambios necesitan ser explorados si queremos definir el tipo de educación que necesitamos hoy en día (Lara, 2012). Además, es evidente que las generaciones nacidas con anterioridad a este boom tecnológico, a las que pertenecen los docentes, deben adaptarse a la nueva percepción, mientas que para las más recientes, los jóvenes, está es la única realidad que conocen puesto que nunca han vivido algo diferente.

El 2001, Prensky introdujo el término *nativos digitales* para denominar los miembros de las generaciones que desde temprana edad, han estado en contacto con distintos tipos de dispositivos electrónicos como son teléfonos móviles, ordenadores, cámaras digitales etc. De tal modo, estos individuos son hablantes nativos de una nueva lengua que pertenece al nuevo mundo que tratamos. Las generaciones anteriores, que en algún momento de sus vidas entraron en contacto con las nuevas tecnologías por curiosidad u obligación, son *inmigrantes digitales* que necesitan aprender esta nueva lengua para poder integrarse en el mundo actual (Prensky, 2001a). El autor señala que las diferencias en el modo de pensar entre unos y otros son más significantes de lo que se cree, ya que realmente existe una gran diferencia en el modo de procesar y estructurar la información. Así pues, Prensky (2001b) está convencido de que el cerebro humano ha sufrido un cambio físico que se debe al input digital que recibió en edad de crecimiento y que, por lo tanto, los nativos digitales tienen algunas habilidades cognitivas cualitativamente diferentes a las de sus predecesores. Los nativos digitales están acostumbrados a recibir la información muy rápido, a estar conectados a la red y ejecutar varias tareas simultáneamente (*multi-tasking*). Ellos no tienen paciencia para las lecciones tradicionales en las que la información se estructura despacio y paso a paso, que es la lógica que caracteriza a los inmigrantes digitales, quienes entienden el aprendizaje como un proceso muy serio y no divertido (Prensky, 2001a).

Es común escuchar a los docentes quejándose de que sus alumnos tienen una duración de atención muy corta. Sin embargo, Prensky (2001b) nos recuerda que esto no es el caso cuando los mismos estudiantes juegan a videojuegos. Los nativos digitales experimentan un alto nivel de interactividad en su vida fuera de la escuela, recibiendo respuestas inmediatas a sus acciones. Resulta lógico que las actividades escolares no les atraen, ya que no les activan del modo al que están acostumbrados. Así pues, el autor concluye que no se trata de que los alumnos no puedan prestar la atención, sino que deciden no prestarla en ciertos contextos. Por

consiguiente, el reto que se plantea a los profesores es crear un ambiente educativo que active de manera significativa a los jóvenes, acostumbrados al alto grado de interacción. Está claro que los estudiantes de hoy se diferencian significativamente de los estudiantes de épocas pasadas, así pues, no podemos seguir enseñando de la misma manera que antes porque de ese modo no respondemos a sus necesidades reales.

Para atender a dichas necesidades, los responsables para las políticas educativas en los países que tienen recursos económicos y tecnológicos suficientes, desde hace tiempo, vienen apostando, en mayor o menor medida, por la integración de los TIC en sistemas escolares. No obstante, Gutiérrez Martín (2008) critica la situación dominante en los sistemas educativos porque los cambios producidos no han llegado hasta el fondo, sino se han quedado en la superficie, incluyendo nuevas palabras y definiciones en su lenguaje y produciendo un sinfín de sintagmas atractivos (por ejemplo, *educación virtual, aprendizaje electrónico o e-learning, aprendizaje semipresencial o blended learning*), pero sin reformar lo esencial. Arrarte (2011) expresa su insatisfacción con la situación actual en la enseñanza de las lenguas: "Es casi inevitable la sensación de que el enorme potencial de la tecnología disponible apenas está siendo aprovechado y de que, paradójicamente se reproducen demasiado a menudo enfoques metodológicos excesivamente tradicionales" (p. 27). A pesar de que las TIC han entrado en muchas instituciones educativas, no se han obtenido siempre los resultados deseados, ya que estas medidas suponen una cuidadosa preparación, que incluye más que nada la formación adecuada de profesorado (Arrarte, 2011). La necesidad de preparación adecuada de los profesores se destaca en el *Marco Común de Competencia Digital Docente,* publicado el año 2014 como parte de proyectos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España:

> Desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia. Es probablemente este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula y la sintonía del sistema educativo con la nueva "sociedad red" (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 4).

Por otra parte, tal y como lo destaca Arrarte (2011), es equivocado creer que el uso de las TIC, "por sí solo, resolverá los problemas que se plantean en un determinado campo de actividad" (p.18). Hemos de tener claro que "el disponer de ordenadores y de conexión a internet no supone en sí una gran ventaja si no está claro cómo encajan en el esquema general de la actividad educativa" (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001, p. 63). Es evidente que

la tecnología no es el fin por sí misma, sino que su uso debe facilitar el cumplimiento de los objetivos curriculares. Por lo tanto, las preguntas esenciales que cada docente tiene que hacer son ¿por qué? y ¿para qué? las quiere y debe utilizar, es decir, tiene que tener claros los objetivos que plantea cumplir (Arrarte, 2011) mediante las "nuevas" herramientas.

Gutiérrez Martín (2008) insiste, y en nuestro entender con razón, en la importancia de la dimensión crítico-reflexiva de la alfabetización digital, que como hemos visto, también es la dimensión destacada en la visión de los expertos de la Unión Europea que desarrollaron el concepto de la competencia digital (Ferrari, 2013). El autor lo justifica por dos razones fundamentales: en primer lugar, por el riesgo de reducir la alfabetización digital a "la puramente instrumental" (Gutiérrez Martín, p. 11) y además, porque es más probable que uno obtenga los conocimientos técnicos fuera de la educación formal. Se ha observado que algunos profesores tienen miedo de esta nueva situación, ya que no se sienten suficientemente competentes frente a sus alumnos quienes tienen un alto nivel de dominio de numerosas aplicaciones y herramientas, es decir son nativos digitales, mientras que los profesores son inmigrantes. Sin embargo, este hecho no hace que los docentes pierdan su función de educadores. Lara (2012) comenta que en distintos estudios se ha demostrado que los niños y los jóvenes tienen conocimientos técnicos necesarios para manejar numerosos dispositivos y aplicaciones, a veces aun con más eficacia que los adultos, pero al mismo tiempo se han observado ciertas dificultades en distintos niveles de la gestión de información, como es la evaluación de credibilidad, la construcción de identidad y la gestión de privacidad. Este es el terreno en el que se necesita la actuación de los docentes con el propósito de reforzar dichas dimensiones de la competencia digital. La obligación de los docentes es preparar a los alumnos para la participación en el ciberespacio de una manera adecuada y eficaz. Tal y como lo afirman los autores, "la alfabetización del siglo XXI ha de ser mediática, digital, multimodal, crítica y funcional" (Gutiérrez Martín y Tyner, 2012, p. 31).

En conclusión, la implementación de las TIC en los sistemas educativos es indispensable puesto que forma parte de la preparación de los estudiantes actuales para la vida real y, al mismo tiempo, encaja con la vida que ellos llevan fuera del aula. Este es el requisito de la educación en general y la enseñanza de lenguas extranjeras en particular.

2.2.3 La competencia digital en la enseñanza de ELE

Cuando se trata de la enseñanza de ELE, ya se ha escrito mucho sobre la importancia de la implantación de las TIC en el aula. Es obvio que una enseñanza comunicativa necesita incorporar un canal de comunicación tan potente como es el internet. Sin embargo, hasta ahora los cambios que se han producido en el ámbito educacional no han conseguido seguir el

ritmo tan rápido de los cambios tecnológicos. Dicho esto, nos parece oportuno destacar que, para adaptar las metodologías, necesitamos tener claras las propiedades del mundo tecnológico del momento presente, ya que hablar de la world wide web (www) hoy no es lo mismo que hace 15 años. Esto nos lleva a la reflexión sobre la denominada web 2.0.

La web 2.0 o la web colaborativa

Si hacemos una mirada retrospectiva, nos damos cuenta de que antes, para publicar cualquier contenido en la web, uno necesitaba tener conocimientos técnicos específicos, o sea saber manejar ciertas herramientas de programación y diseño web. De tal modo, la web estuvo dominada por los *webmasters* que decidían sobre el contenido publicado y su organización en el entorno virtual. El resto de los usuarios utilizaba internet como una fuente de información. En cuanto a la comunicación interpersonal, se utilizaba el correo electrónico, los servicios de la mensajería electrónica y los foros que son los modelos más personales (Lara, 2012). Esta etapa terminó oficialmente el año 2004, cuando con el término *web 2.0* se denominó una nueva tendencia en la web que en ese momento ya llevaba tiempo en marcha. A partir de ese momento, tal y como señalan Herrera Jiménez y Conejo (2009), los usuarios empezaron a darse cuenta de las nuevas "reglas del juego" (p. 4).

El termino *web 2.0*, *web colaborativa* o *web social*, por lo tanto, se refiere al nuevo estado en el que publicar en la red ha dejado de ser privilegio de los expertos. A la web 2.0 pertenecen muchos servicios comunes como son blogs, wikis, podcastings y aún más utilizados servicios Youtube, Facebook, Twitter, Flickr, etc. Por lo tanto, como ya es conocido, hoy en día todos podemos compartir textos, imágenes y videos, puesto que disponemos de un sinfín de herramientas para la creación y edición del material de fácil manejo. Esto conlleva a un cambio radical en el proceso de lectoescritura ya que los usuarios que antes solo podían leer en la red, ahora pueden participar en ella, es decir, "han pasado de ser meros consumidores a *prosumidores* (productores + consumidores) de la información" (Herrera Jiménez y Conejo, 2009, p. 6). Asimismo, el hecho de que el material se comparte con otros posibilita la construcción de conocimiento y un aprendizaje cooperativo que forma parte de "la gran conversación" (Herrera Jiménez y Conejo). Lo que, en definitiva, caracteriza esta nueva web es la mayor implicación y participación del usuario (Gutiérrez Martín, 2008) o en otras palabras, como señalan Herrera Jiménez y Conejo (2009) "crear, compartir y participar son los principios básicos de esta segunda generación web" (p. 2).

Es notable que la nueva visión de la red esté completamente acorde con los enfoques actuales de la enseñanza de las lenguas. El nuevo estado en el que el usuario está en el centro de atención encaja perfectamente con los enfoques actuales en la enseñanza de las lenguas

orientadas al aprendiz. Del mismo modo, la colaboración y construcción de conocimiento en cooperación se promueven por parte de la nueva visión de la web y también de los enfoques didácticos (Mula Ferrer, 2011).

Lectoescritura multimedia

Ya hemos señalado que las TIC modifican la manera de procesar y estructurar la información. Aquello, por su parte, tiene gran repercusión en la lectoescritura (Lara, 2012). Sin embargo, esto no significa que se lee o se escribe menos que antes; al contrario, tal y como lo marca Lara, hoy en día "se lee y se escribe más que nunca, pero en distintos soportes, en distintos contextos y en distintos lenguajes, puesto que la lectoescritura es cada vez más multimedia (p. 10)". Lo dicho implica que los procesos de comprensión y expresión escrita deben de estar redefinidos desde una perspectiva multimedia y que aquello implica ciertos cambios en su tratamiento en el aula de lenguas extranjeras.

Llegados a este punto, consideramos apropiado analizar el término *multimedia,* sumamente aplicado a partir de los años 90. Está claro que la parte *multi* se refiere a la presencia de más de uno. El término *media* se refiere a medio o canal de comunicación que puede ser texto, imagen estática, imagen en movimiento (vídeo) o audio, por lo tanto, la combinación de dos o más medios lo denominamos *multimedia* (Lamarca Lapuente, 2013). A menudo este concepto se confunde con otro, que es, sin duda, estrechamente relacionado con el primero. Nos referimos al término *multimodalidad* que proviene de *modo* o *modalidad*. Si *media* designa la manera de representar la información, el *modo* se refiere a los sentidos humanos con los que recibe la información, es decir, sentido auditivo, visual, táctil etc. Por consiguiente, el sistema multimodal es el sistema en el que la persona utiliza más de un sentido para recibir la información (Anastopoulou, Baber, y Sharples, 2001). Sin embargo, como veremos más adelante, algunos autores aplican el término *multimodal* en contraste con el *monomodal* para referirse a los textos (en el sentido más amplio) que, además de soporte lingüístico, utilizan por lo menos uno más, por ejemplo, la imagen o el vídeo.

Estamos ante un hecho evidente: actualmente gran cantidad de la información se presenta en formato multimedia. Esto implica que en la enseñanza de las lenguas necesitamos adaptar las competencias tradicionales a los requisitos de nuevos entornos en los que se producen los actos de lectura y escritura. Para poder actuar de tal modo, necesitamos entender las características de los textos multimedia y cómo se diferencia la lectoescritura del texto multimedia de la lectoescritura del texto tradicional. En primer lugar, haremos una aproximación a la naturaleza de los textos multimedia. Bull y Anstey (2010) ofrecen seis conceptos claves que definen la mutlimodalidad de textos:

1. Los textos multimodales transmiten el significado a través de una combinación de elementos que se basa en distintos sistemas semióticos.
2. Los textos multimodales traspasan las fronteras de arte, performance y diseño, sus conocimientos, entendimiento y procesos.
3. El rol de la lengua en los textos multimodales varia, no es siempre dominante y forma solo una parte del conjunto.
4. En el texto multimodal el significado se distribuye mediante todos los elementos (partes) y cada elemento contribuye en la totalidad del significado del texto.
5. Distintos modos tienen diferentes especialidades funcionales y se utilizan de modo selectivo en el texto multimodal.
6. El significado del texto multimodal se proporciona mediante la cohesión y coherencia dentro de los elementos, entre ellos y en el contexto en el que se usa.

Asimismo, los autores destacan que el diseño es el concepto clave que define a los textos multimodales, por lo que el uso efectivo de este tipo de textos depende del uso y entendimiento de diseño. El diseño se relaciona con el contexto social y cultural en el que el texto se presenta y se consume (Bull y Anstey, 2010). Así, la cultura funciona como el contexto para cada representación multimodal en internet. Tal y como lo explica Romero López (2011), la web ha de ser entendida no solo como el espacio de comunicación e información sino, además, de la cultura. La autora señala que "las redes digitales generan comunidades virtuales en las que lo visual/textual, oral/escrito, comunicativo/cultural convergen en lo local y universal para dar una dimensión global al ser humano" (p. 39), pero al mismo tiempo "el dicho concepto abarca lo global sin renunciar a lo particular" (p. 39).

Para elaborar las diferencias en la lectura de texto tradicional y texto multimedial, recurriremos a los estudios de Walsh (2006). La autora ha analizado las similitudes y las diferencias entre la lectura del texto impreso que contiene solo palabras, otro que incluye palabas e imágenes y el texto multimodal[5]. Según dicho análisis, lo que es común para la lectura de cada tipo de texto, monomodal o multimodal, es la construcción de significado (*meaning-making*). De tal modo, sea el tipo de texto que fuera, al enfrentarse con él, el lector busca entender el mensaje que este transmita para poder construir el significado. Por su parte, entender el mensaje conlleva no solo a entender el significado de las palabras, o en el caso del texto con el elemento visual reconocer lo que representan las imágenes, sino también entender

[5] la autora utiliza el término *multimodal* y no *multimedial*

el contexto social y cultural del texto. Asimismo, mientras uno lee, se van estableciendo relaciones con otros textos que el lector conoce (intertextualidad) y también con otras experiencias y conocimientos que tiene (Walsh). A continuación presentamos la tabla que sintetiza las similitudes entre la lectura del texto impreso y texto multimodal, ofrecida por la autora.

Tabla 1: Similitudes entre la lectura del texto impreso y texto multimodal (Walsch, 2006)

Similarities: meaning-making
• Understanding of wider sociocultural context. • Any text is part of a particular 'genre' (e.g. literary, information, media, internet, 'game'/digital). • Reader adjusts expectations according to text type or purpose. • Various schemata are activated – background knowledge, knowledge of topic, knowledge of genre. • There is an interaction between reader and text for meaning to be made. Meaning can be made with ideational, interpersonal or textual metafunctions. The reader is 'engaged'. • Understanding and interpreting at cognitive y affective levels. [e.g. literal, inferential, critical responses, empathising, analogising.] • Understanding, analysing and critiquing ideologies, point of view, 'positioning'. • Imagination can be activated. • Information can be obtained. • There is a specific context, discourse and coherence. • Skills specific to each type of text need to be activated by the 'reader'/viewer [e.g. aesthetic/efferent; predicting or scanning/skimming].

Como observamos, la tabla detalla las características comunes del proceso de lectura que se aplica a cada tipo de texto. Por otra parte, tal y como lo expone Walsh (2006), las diferencias residen en el procesamiento de los modos y en la manera en la que cada modo active el proceso de la construcción de significado. A continuación presentamos la tabla en la que se detallan posibles diferencias recogidas por la autora.

Tabla 2: Diferencias entre la lectura del texto impreso y texto multimodal (Walsch, 2006)

Reading print-based texts	**Reading multimodal texts**
Words: The words '**tell**' including the discourse, register, vocabulary, linguistic patterns, grammar, chapters, paragraph and sentence structure.	**Visual images**: The images **'show'** including layout, size, shape, colour, line, angle, position, perspective, screen, frames, icons, links, hyperlinks.
Use of senses: visual some tactile.	**Use of senses**: visual, tactile, hearing, kinaesthetic
Interpersonal meaning: developed through **verbal 'voice'** - through use of dialogue, 1st, 2nd, 3rd person narrator.	**Interpersonal meaning**: developed through **visual 'voice'**: positioning, angle, perspective – 'offers' and 'demands'.
Verbal style: including tone, intonation, humour, irony, sarcasm, word play, developed in the use of 'words'. Typographical arrangement, formatting, layout, font, punctuation.	**Visual style**: choice of medium, graphics, animation, frames, menu board, hypertext links.
Verbal imagery: including description, images, symbolism, metaphor, simile, alliteration [poetic devices with words, sound patterns].	**Visual imagery**: use of colour, motifs, icons, repetition.
Reading pathway: mostly linear and sequential. **Reader mostly follows.**	**Reading pathway**: use of vectors – non-sequential, non-linear. **Reader has more choice and opportunity to interact.**

La idea esencial para entender la diferencia entre los procesos de lectura que expone Walsch

es que el lector de texto multimodal puede elegir entre varios caminos por el texto, mientras que el lector de texto impreso tiene un papel más pasivo ya que sigue un camino preestablecido. De ahí, la lectura de texto multimodal supone una conversación interior del lector que necesita contestar a las preguntas sobre en qué elemento enfocar la atención y qué ignorar, cómo se relacionan los elementos entre sí y como construyen el significado (Bull y Anstey, 2010).

Por todo lo dicho anteriormente, creemos que el estudiante de ELE al involucrarse en el espacio virtual en español entra en la situación de inmersión lingüística y cultural. Internet ofrece múltiples formas de aprovechamiento y los docentes con imaginación y entusiasmo pueden lograr varios fines didácticos mediante su uso. Nos parece adecuado cerrar este apartado con las palabras de Mula Ferrer (2010) sobre cómo la web 2.0 potencia las competencias generales destacadas por el MCER:

> en primer lugar, en tanto que fuente de información variada e inagotable, proporciona al estudiante un mayor conocimiento del mundo o que le ayuda a entender la realidad circundante y, en consecuencia, a estar más preparado para descodificar correctamente las situaciones comunicativas y los mensajes de los que sea partícipe; en segundo lugar, dado su carácter participativo y su apelación a la acción, estimula al estudiante a desarrollar diferentes destrezas y habilidades (destrezas sociales, destrezas profesionales, etc.); en tercer lugar, como punto de encuentro de personas de todas las culturas, ideologías, etc., es un espacio utilísimo para que el estudiante desarrolle una actitud abierta hacia la diferencia y las habilidades interculturales; en cuarto lugar, al ser un entorno variado real, despierta la motivación al mismo tiempo que respeta la personalidad y los estilos de aprendizaje de cada estudiante gracias al amplio abanico de posibilidades que ofrece; por último, al romper las barreras del aula y al estar basada en la acción, proporciona al estudiante la autonomía necesaria para que pueda seguir aprendiendo por sí mismo (p. 624).

2.3 Literatura digital

Hasta ahora hemos abordado, desde la perspectiva de la didáctica de ELE, dos temas amplios: el uso de los textos literarios y el uso de las TIC en el aula. A raíz de esto, nos intrigaron las siguientes interrogaciones: ¿qué ocurre cuando se juntan textos literarios y TIC?, ¿existe un punto de encuentro? y ¿dónde está? De tal modo tuvo lugar nuestro acercamiento al tema central de este estudio, que se sitúa en el punto en el que las *tecnologías de información y comunicación* entran en el ámbito de la *literatura*: la *literatura digital*, *literatura electrónica* o *cibertextualidad,* campo emergente y apasionante que investigaremos en este apartado. Para introducirlo nos parece apropiada la siguiente reflexión:

> El lenguaje digital, con sus propiedades de hipertextualidad, interactividad y multimedialidad, combinadas con la conectividad y movilidad, permiten la construcción de narrativas antes inimaginables a través de la fragmentación de los contenidos, la actualización constante de información y la interacción entre múltiples actores del proceso comunicativo (Lara, p. 10).

Dichos elementos de las nuevas tecnologías han dado pie al nacimiento de nuevas formas literarias y no solo narrativas. Se trata de un hecho relativamente nuevo, puesto que la penetración de la tecnología en el espacio literario dio los primeros pasos a finales de los años ochenta, lo que quiere decir que los autores llevan alrededor de treinta años experimentando y produciendo en este terreno.

Para abordar este tema, antes que nada, es imprescindible definir qué es lo que entendemos por el término *literatura digital*, *literatura electrónica* o *cibertextualidad.* Como se puede percibir, utilizamos dichos términos como sinónimos. Sin embargo, algunos autores no creen que los términos seas sustituibles y optan por el uso de uno de ellos. Por ejemplo, Schäfer y Gendolla (2010) prefieren utilizar el término *literatura red (net literature)* que proviene de *writing in networked and programmable media* (Schäfer y Gendolla, 2010, p. 81). Además de términos ya mencionados, a menudo nos encontramos con otros como *literatura hipertextual* y *literatura hipermedial.* No consideramos oportuno profundizar en la discusión terminológica[6], sino centrar nuestra atención en el fenómeno que tratamos. Para conseguirlo, el primer paso que necesitamos tomar es delimitar la definición del término *literatura digital* puesto que, según Koskimaa (2010), podemos distinguir por lo menos tres significados del mismo:

---

[6] Para una aproximación más profunda que abarca el análisis de los términos ofrecidos por varios autores, véase Capítulo I, "Teorías literarias y retos digitales" de *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura*, escrito por L. Borràs, publicado en el año 2011.

1. *Publicación digital (Digital Publishing)* que se refiere a la publicación de obras de la literatura tradicional para que sean leídas en formato electrónico utilizando los dispositivos como Kindle y otros. En este caso, la única diferencia entre la obra impresa y la digital es el soporte en el que leemos (papel o pantalla). Según Borràs (2011) se trata de la *digitalización de la literatura* que ha de ser claramente distinguida de la *literatura digital*.
2. *Ediciones de hipertextos literarios escolares (Scholarly literary hipertext editions)* que incluyen, en primer lugar, obras en formato hipertextual creadas para propósitos de investigación o educación y, en segundo lugar, la representación multimodal de obras clásicas.
3. *Escritura para los medios digitales (Writing for Digital Media)* o *cibertextos* que podemos entender como la literatura digital en el sentido más estricto. Esta categoría es el centro de nuestro estudio y por lo tanto nos detendremos en su definición.

A esta última categoría se refieren Simanowski (2010) y Borràs (2011b) cuando hablan de las obras *nacidas digitales*. Obviamente, hoy en día, los ordenadores están incluidos en la producción de toda obra literaria ya que hace unas décadas sustituyeron a la pluma y máquinas de escribir. Está claro, pues, que no se trata del nacimiento de la literatura en el ordenador en el sentido tan banal (Simanowski, 2010), sino con esta expresión nos referimos a la "literatura que no se puede imprimir, que se escribe y compone para ser leída en Internet principalmente" (Romero López, 2011, p. 38). Simanowski (2010) subraya: "While many texts can easily migrate to the book page, «real» digital literature cannot live without digital media — just as a film cannot live without a screen" (p. 15-16).

Ya que hemos demarcado el término de la *literatura digital*, lógicamente surgen las preguntas: ¿cuáles son las características principales de una obra literaria digital?, ¿cómo la reconocemos?, ¿cómo la distinguimos de la literatura tradicional?, ¿cuáles son sus rasgos en común?, ¿puede ser aplicada la clasificación a géneros de la literatura tradicional a la literatura digital?, ¿qué supone la lectura de cibertextos? Puesto que se trata de un campo de investigación palpitante y de mucha actualidad, las respuestas que encontramos en estudios relevantes a veces demuestran ciertos desacuerdos. A continuación, presentaremos las aclaraciones teóricas que tienen más relevancia para nuestro trabajo.

En primer lugar, para que un texto digital sea considerado *literatura*, necesita conservar un rasgo determinante de la literatura en general, que es el uso específico de la lengua (Simanowski, 2010), es decir, debe producir "arte y conocimiento a través de la palabra"

(Chiappe, 2009, Introducción, párr. 9). Este fundamento representa el punto común de la literatura tradicional y la literatura digital. La diferencia, por su parte, ha de ser buscada más allá del nivel lingüístico. "By definition, digital literature has to go beyond the employment of letters and it has to make an *aesthetic* use of the features of digital media" (Simanowski, 2010, p. 17). Así pues, la estética de la literatura electrónica reside en el uso artístico del lenguaje y también en el uso artístico de los medios digitales, lo que implica uso de imágenes, audios, videos, etc. A veces el involucramiento de otros medios hace difícil la categorización de ciertas obras, así pues en dichos casos los teóricos han de contestar si se trata realmente de literatura o de otras disciplinas creativas. Domenico Chiappe, escritor y teórico de la literatura digital, señala al respecto:

> aunque existen otras artes involucradas (…), en la obra literaria es la palabra escrita la que representa el primer nivel de la retórica, la sala por donde el lector se relacionará con los contenidos. (…) La importancia del vocablo exacto se potencia en la literatura hipermedia, donde las palabras se acomodan a su nuevo medio (Chiappe, 2009, Introducción, párr. 10).

Este nuevo medio por su naturaleza determina el nuevo papel del receptor de la obra. Según Koskimaa (2007, 2010), los cibertextos se sitúan entre lo que denominamos *juego* y lo que clasificamos como *cine (interactivo)* (Koskimaa, 2007, 2010). Dicho esto, resulta evidente que el rol del lector de cibertexto es diferente al rol del lector de un texto tradicional. Así pues, algunos teóricos prefieren llamarle al lector un *jugador*: "The cybertext reader *is* a player, a gambler; the cybertext is a game-world or world-game; it is possible to explore, get lost, and discover secret paths in these texts, not metaphorically, but through the topological structures of the textual machinery" (Aarseth, 1997, p. 4).

En opinión de algunos críticos, la literatura digital representa un nuevo género literario, mientras que otros consideran que se trata de una nueva forma de experimentar con la literatura en el sentido tradicional (Romero López, 2011). Independientemente de la postura que toman, prácticamente todos están de acuerdo que este es un campo de experimentación.

> All digital works are in very concrete sense *experimental writing*. First of all, the authors are experimenting with the new media, trying to find out what is possible in digital textuality, what the limits are of literary expression in programmable media. It is the question not so much of experimenting to break down established conventions, as it is of experimenting *trying to create new conventions* (Koskimaa, 2010, p. 130).

Las formas de experimentar son tan diversas, de ahí que no podemos colocar todas las obras bajo el mismo paraguas. Por consiguiente, se echa en falta una categorización que daría

un orden a la literatura electrónica, sin embargo, todavía no se ha establecido una clasificación precisa. Borràs (2011) afirma que "la teoría de la literatura tiene por delante el reto de identificar, ordenar y describir estas nuevas formas de textualidad electrónica, porque todavía hay que ver si se trata en todos los casos, de *literatura*" (p. 41). Aunque por ahora existen clasificaciones basadas en distintos criterios, normalmente se aplica la clasificación en géneros que pertenece a la literatura tradicional: lírico, narrativo y dramático (Goicoechea, 2010). Siguiendo la dicha clasificación, hablamos de la *ciberpoesía* o *poesía electrónica*, *ciberdrama* o *teatro virtual* y la *narrativa digital*, los géneros para los cuales podemos encontrar aún más denominaciones.

Así pues, el primer género que distinguimos es el de la *ciberpoesía* o *poesía electrónica.* Este representa un campo heterogéneo en el que encontramos posibilidades expresivas como "la variabilidad del propio poema, su movilidad, interacción e incluso efectos tridimensionales, además de elementos ausentes tradicionalmente como el movimiento y el tiempo" (Tortosa, 2008, p. 187). Desde la perspectiva de la didáctica de ELE, nos parece interesante la interacción que se promueve en estas obras, pero por otra parte creemos que el alto nivel de experimentación poética que las caracteriza exige una sensibilidad e interés particular de los estudiantes para que su aplicación en el aula de ELE sea exitosa.

Ahora, el *ciberdrama* o *teatro virtual* resulta ser un concepto todavía poco claro ya que diferentes autores lo emplean con significados distintos. Algunos teóricos, como Murray (citado en López Pellisa, 2013), se refieren con este término a todo el conjunto de representaciones en línea que utilizan el potencial del medio digital y varias expresiones artísticas, dentro del cual se abarcan también algunos video juegos interactivos en los que los participantes prácticamente generan sus historias colaborativas. Otros autores prefieren hacer la distinción entre video juegos y expresión dramática en el ciberespacio, marcando el valor estético como el elemento clave que carece en los juegos y que el teatro ha de poseer (López Pellisa). No obstante, todavía no contamos con obras representativas en castellano que pertenezcan a este género inestable (Escandell Montiel, 2011), por lo que se hace imposible explotarlo en la creación de propuestas didácticas.

A partir de este momento nos centraremos en la *narrativa digital* que es el género dominante dentro del cual se suelen categorizar formatos como *hipetexto narrativo* o *hipernovela, hipermedia, webnovela, blognovela, wikinovela* (Diez, 2009), que representan diferencias marcadas entre sí. En castellano ya contamos con un número considerable de narrativas creadas por los escritores y programadores españoles e hispanoamericanos. De hecho, la página web de la Biblioteca Virtual Cervantes que tiene un espacio dedicado a la recolección de obras de la literatura electrónica hispánica, no hace referencia a los géneros de

la ciberpoesía y ciberdrama y recoge solamente los textos de narrativa digital. En dicha página se exponen "tres rasgos [que] distinguen a una obra literaria electrónica de una convencional: el hipertexto, los recursos multimedia y la interactividad; las tres palancas que ofrece Internet" (Diez, 2009, Presentación, párr. 1). Sin embargo, no se encuentran los tres rasgos necesariamente presentes en cada texto de la literatura digital, ni más concreto, de la narrativa digital, pues desde otro punto de vista se señala que: "la literatura digital puede ser «multimedia» cuando narra a través de varias artes; «interactiva» cuando requiere la participación del lector; «hipermedia» cuando combina lo multimedia con lo interactivo" (Chiappe y Aguilar, 2009, párr. 10). Con la intención de aclarar el fenómeno discutido, consideramos oportuno abordar cada uno de los rasgos mencionados.

Hipertextualidad

La mayoría de los teóricos coincide en destacar que el elemento clave de la literatura electrónica es el hipertexto (Borràs, 2011b; Ensslin, 2010; Gómez Trueba, 2002). El término *hipertexto* fue utilizado por primera vez por el sociólogo, filósofo y profesor estadounidense Ted Nelson que lo definió en el año 1965 como "escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva" (citado en Lamarca Lapuente, 2013). A partir de aquel momento, la complejidad de este término revolucionario provocó la producción de una multitud de definiciones que intentan capturar la esencia del término[7]. Una definición clara que explica su funcionamiento es la siguiente:

> el texto constituido por diferentes enlaces (*links* o nodos) susceptibles de activarse en un momento determinado de la lectura, al tiempo que esos diferentes textos pueden ser no necesariamente gráficos (combinación auditivo-visual), con renitencia sucesoria combinatoria encadenada y sin posibilidad de registrar -frente el texto tradicional- principio o fin; por lo tanto dichos enlaces permiten una lectura sucesoria *ad infinitud* (Tortosa, 2008, p. 68).

El mismo autor considera que "el hipertexto no opera otra modulación sino la de la mente humana, natural y directa tal cual se expresa a través de sus pensamientos" (p. 16) es decir, el pensamiento humano no se caracteriza por la linealidad, sino precisamente por la no-linealidad del hipertexto. Es importante señalar que "este tipo de estructura y esta forma de organizar la información es sólo posible gracias a la utilización de un medio digital, un hipertexto sólo puede realizarse y tomar forma gracias a los ordenadores" (Lamarca Lapuente,

[7] Borràs en el libro *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura* (2011) ofrece un excelente recorrido cronológico de la definición del término *hipertexto*. Asimismo, en la tesis doctoral de Lamarca Lapuente *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* (2013) encontramos una discusión sobre el significado de dicho término.

2013, Hipertexto, párr. 2). No obstante, en las observaciones de varios teóricos encontramos la idea de la existencia de hipertexto sin medios electrónicos (Gendolla, Schäfer, y Tomaszek, 2010; Gómez Trueba, 2002; Romero López, 2011). Así pues, se suelen citar como antecedentes de la narrativa hipertextual obras que pueden ser leídas de manera no lineal como son: *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar, *Juego de cartas* (1964) de Max Aub, *El castillo de los destinos cruzados*[8] (1973) y *Si una noche de invierno el viajero*[9] (1979) de Italo Calvino, *Diccionario Jázaro*[10] de Milorad Pavić (1985), etc. Dichas obras rompen con un discurso secuencial y se consideran ejemplos de literatura experimental (Gómez Trueba, 2002).

Ensslin (2010) afirma que los lectores del hipertexto, comparados con los lectores de textos tradicionales necesitan reflexionar, en mayor medida, sobre las estrategias de organización de información para poder captar la idea general del texto. La autora describe la complejidad de dicho proceso de la siguiente manera: "This approximation procedure involves a set of interwoven cognitive subprocesses of continual semantic construction, deconstruction and reconstruction, which ultimately undermine the conventional, mutually complementary interplay between bottom-up and top-down processing" (p. 147).

Los usuarios del internet, manejamos el hipertexto en la vida cotidiana con mucha frecuencia, ya que prácticamente toda la información en la red está interrelacionada mediante hipervínculos. Por lo tanto, el funcionamiento del hipertexto hoy en día nos puede parecer obvio, pero, para entender el hipertexto en el campo al que nos referimos, es imprescindible hacer una distinción entre el hipertexto ficcional y el hipertexto no ficcional. Pajares Tosca (2001) lo explica del siguiente modo:

> A nonfictional hypertext, for example a historical archive, is organized so that readers, in order to get the information they need effectively, always know where they are and why. On the other hand, hypertext fiction generally plays with disorientation as an aesthetic effect (even though it is difficult to make generalizations about hyperfictions, because each hyperfiction has its own reading rules embedded in its structure, and they apply often only to to [*sic*] that text) (p. 271).

La desorientación de la que nos habla la autora es un elemento que hay que tener en cuenta en la enseñanza de la literatura digital y por lo tanto, retomaremos este concepto más adelante, cuando nos centremos en la práctica docente.

---

8 *Castello dei destini incrociati* en original
9 *Se una notte d'inverno un viaggiatore* en original
10 *Hazarski rečnik* en original

Multimedialidad

En el apartado 2.2.3 de este trabajo ya hemos precisado el significado de los términos *multimedia* y *multimodalidad* y hemos explorado las similitudes y las diferencias entre la lectura del texto impreso y el texto multimodal. En el ámbito de la literatura digital, la multimedia se encuentra con el hipertexto construyendo lo que denominaos *hipermedia*. Ahora bien, algunos autores hacen la distinción entre el *hipertexto* y la *hipermedia*, pues si el texto es exclusivamente lingüístico lo llamamos hipertexto y si contiene elementos visuales y/o auditivos lo denominamos hipermedia (Alayón Gómez, 2009; Chiappe y Aguilar, 2009), pero a veces el término *hipertexto* engloba a los dos conceptos. La característica fundamental de los dos hipertexto e hipermedia es la *interactividad*.

Interactividad

El concepto interactividad, tal y como comenta Ryan (2004) puede entenderse tanto figurativa como literalmente. "En sentido figurado, la interactividad describe la colaboración entre el lector y el texto en la producción de significado" (Ryan, 2004, p. 34). Así pues, mientras lee un texto, el lector está activamente construyendo el significado y, es decir, el proceso de lectura nunca es pasivo. En sentido literal, la interactividad se refiere "a la relación bidireccional que se establece entre el texto y el lector a consecuencia de la organización no-lineal del texto y a la toma de decisiones por parte del lector para continuar con la lectura hipertextual" (Moreno Martínez, 2002, p. 376). El lector de hipertexto es un lector activo que toma las decisiones a lo largo de la lectura que se convierte en "una verdadera lucha por la interpretación" (Tortosa, 2008, p. 71).

El traslado del lenguaje desde el papel hasta el soporte digital "representa una cierta amplificación de las potencialidades de la literatura tal cual la conocemos … [e] implica un nuevo orden de escritura y también un nuevo orden de lectura" (Borràs, 2011a, La literatura nacida digital, párr. 1). Es decir, la hipertextualidad, la multimodalidad y la interactividad abren nuevas posibilidades al escritor, pero también al lector, que tiene que descodificar el texto de manera multidimensional. En este nuevo paradigma "la lectura se entiende como camino, como recorrido, y todo lector avanza en el texto abriéndose camino entre unidades fragmentadas" (Romero López, 2011, p. 47).

2.3.1 Literatura digital en la enseñanza de (E)LE

Después de la exploración del campo de la literatura digital, podemos constatar que ya se ha publicado un número considerable de estudios sobre varios aspectos relacionados con este campo, tanto en el ámbito de su investigación como en el ámbito de la enseñanza. La publicación *Reading Moving Letters* (2010) representa un manual excelente para profundizar en temas respectivos. Además, disponemos de varias páginas web de grupos de investigación de la literatura digital que proporcionan bases de datos para indagar este campo de estudio. No obstante, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, contamos con un número escaso de estudios y propuestas didácticas sobre la explotación de cibertextos.

No obstante, en el manual citado encontramos un informe sobre un estudio de caso de la aplicación de la literatura digital en el aula de lengua extranjera. Se trata de un proyecto de investigación llevado a cabo el año 2004 por A. Ensslin en la Universidad de Leeds en Inglaterra, en el que participaron 13 estudiantes voluntarios de diferentes programas de Lenguas Modernas que incluían el alemán que fue la lengua de las obras tratadas. Los objetivos de este proyecto incluyeron:

> testing and fostering intrinsic motivation, developing advanced communicative competence in a foreign language (German), medially extended literary competence and spatial, macrostructural thinking through creative collaborative writing in the digital medium, as well as to teaching critical awareness along the lines of poststructuralist and hypertext theory (Ensslin y Pope, 2010, p. 315).

Según los autores, dicho estudio ha demostrado que el uso del hipertexto se adapta perfectamente a los objetivos de enfoque constructivista: aprendizaje centrado en el alumno, orientación al proceso de enseñanza-aprendizaje más que al producto, autonomía del aprendiz, motivación intrínseca y aprendizaje profundo mediante la colaboración (Ensslin y Pope, 2010).

En el ámbito hispanohablante, hemos localizado solamente dos trabajos fin de máster de Formación de profesorado de ELE que abordan el tema de la literatura digital en el aula de ELE, el de Escandell Montiel (2011) de la Universidad de Salamanca y el de Meza Meza (2012) de la Universidad de Islandia. De tal modo, dichos trabajos son pioneros en nuestro campo de estudio y nuestra intención ha sido seguir sus ideas de proponer innovaciones en el ámbito de ELE aprovechando el potencial de los cibertextos. Para elaborar nuestra propuesta didáctica nos hemos basado en conclusiones de citados autores, tomando en cuenta asimismo las sugerencias de la pedagogía de la literatura electrónica, una disciplina en proceso de

constitución.

Llegados a este punto, podemos plantear la pregunta central de esta memoria: ¿por qué incorporar la literatura digital en el aula de ELE? A nuestro entender, la respuesta lógica es: por las mismas razones por las que integramos la literatura tradicional, además de las razones por las que empleamos las TIC. Estamos de acuerdo con Escandell Montiel (2011) y Meza Meza (2012) en que este nuevo mundo, que junta la creación literaria y el uso de medios digitales, abre nuevas posibilidades en la enseñanza de ELE.

Al igual que la literatura tradicional, no cabe duda de que la literatura electrónica representa una manifestación de la lengua y la cultura. De ahí, disponemos de numerosas posibilidades de su implementación encaminado hacía el incremento de los conocimientos y habilidades lingüísticas y culturales de los aprendices. En español ya existe un número considerable de obras cuyo aprovechamiento en el aula de ELE puede ser considerado. Así pues, de acuerdo con Meza Meza (2012), consideramos oportuno concienciar a los docentes y a los discentes de esta producción artística cada vez más rica en la lengua española.

Mott (2007), profesor universitario, especializado tanto en la literatura tradicional como digital, está convencido de que el futuro de la literatura está en la literatura electrónica y considera que, por lo tanto, los profesores tenemos la responsabilidad de ayudar a nuestros estudiantes a comprender, utilizar, evaluar y crear en y a través de los nuevos medios. Es decir, experimentando con los productos creativos de la cibercultura, los estudiantes establecen una relación más con el mundo dinámico de las nuevas tecnologías, aprenden sobre sus reglas y tienen la oportunidad de desarrollar su propia creación.

Opinamos que cada uno de los elementos clave de la literatura electrónica, hipertextualidad, multimedialidad e interactividad tienen efectos beneficiosos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto del enfoque comunicativo. El hipertexto, por su naturaleza, fomenta la autonomía del aprendiz. “El texto gana una dimensión más amplia al transformarse en un hipertexto, lo que motiva al alumno en la búsqueda de informaciones, a través de una red de asociaciones, en la que establece una trayectoria de acuerdo con su interés” (Otero Brabo Cruz, 2011, p. 655). Ejerciendo la construcción del significado expresado a través de distintos soportes y buscando el camino por los distintos medios en las obras de literatura electrónica, los alumnos se capacitan para comprender distintos productos en formato multimedia, el cual es cada vez más dominante en las actividades cotidianas. Por su parte, la interactividad de los cibertextos implica una posibilidad más para la interacción real entre los alumnos de ELE y las obras en sí. Consideramos que aquello lleva a una mayor motivación de los discentes, de ahí entendemos que los textos de la literatura digital, si son cuidadosamente seleccionados, pueden ser un material didáctico altamente motivador en el

aula y fuera de ella.

La literatura digital, entonces, debido a las posibilidades combinatorias de leer/experimentar las obras, nos invita a repensar el modo de trabajar la literatura en el aula de ELE. Si a los estudiantes les dejamos la libertad de explorar la obra a su modo, es decir, seleccionando los hiperenlaces que ellos quieran y eligiendo su propio camino a través de la obra, que es la forma más auténtica, las lecturas de nuestros estudiantes serán distintas. Este hecho, aunque a primera vista pueda parecer un inconveniente, desde nuestro punto de vista, tiene un verdadero potencial para las clases de ELE. Ya que los estudiantes tienen experiencias lectoras considerablemente variables, tienen la necesidad real de contarlas y explicarlas entre ellos, más que en el caso de la literatura impresa (Mott, 2007). En otras palabras, existe un "vacío de información" (Martín Peris, 2008, entrada «Vacío de información») que incita a la comunicación.

Por todo lo dicho, creemos que el empleo de la literatura digital en el aula de ELE tiene gran potencial para el cumplimiento de objetivos didácticos desde un enfoque orientado en el aprendiz y desarrollo de las competencias fundamentales: intercultural, literaria y digital, siempre en estrecha relación con la competencia comunicativa. Meza (2012) introduce el término de la *competencia literaria digital* sobre la cual observa que "no es únicamente la búsqueda de usuarios competentes en nuevas tecnologías sino también la búsqueda de estudiantes críticos que sean capaces de comunicarse y expresarse a conjugar habilidades y destrezas digitales con conocimiento cultural, artístico y literario" (p. 12).

Aunque hemos presentado varias ventajas de la aplicación de los cibertextos en el aula de ELE, no consideramos que esta herramienta sea mágica, ni que deba ser exclusiva, sino la recomendamos como una opción más para el profesor. Para el éxito de su uso, opinamos que el papel del profesor resulta esencial, de la misma manera que lo es en el uso de otras herramientas en el aula. Él necesita tener claro por qué y para qué quiere utilizar esta herramienta, así como realizar una selección cuidadosa del material que quiere presentar y planificar actividades que lleven al cumplimento de los objetivos de enseñanza y aprendizaje deseados.

Llegados a este punto y con el objetivo de facilitar el trabajo a los docentes que se animen a utilizar esta herramienta, cabe señalar posibles inconvenientes de su aplicación que hemos percibido durante nuestra investigación. Una de las características de todo el contenido en línea es su inestabilidad y a veces repercute también en los cibertextos. Lo podemos notar en el caso de los cibertextos en los que los hiperenlaces llevan al contenido situado fuera de la obra misma, o sea cuando enlazan a cualquier contenido de la web (textos, imágenes, videos etc.) no controlado por el autor. De tal modo en ciertas obras encontramos enlaces "rotos" que

llevan a páginas ya no existentes. Por consiguiente, el profesor necesita estar atento a los cambios que se puedan producir en las obras.

Escandell (2011) comenta que el carácter experimental de la literatura digital puede resultar demasiado extraño y difícil para un estudiante de ELE, por lo que tenemos que tener cuidado a la hora de elegir los hipertextos, ya que algunos textos pueden ser adecuados solo para los estudiantes de los niveles avanzados. Sin embargo, esta característica no representa una particularidad de la literatura digital. En el caso de los materiales reales, siempre necesitamos reflexionar sobre su adecuación a grupos determinados. Sin lugar a duda, creemos que algunos cibertextos no son adecuados para la implicación en el aula de ELE en ningún contexto, de la misma manera que no consideramos apropiadas todas las obras literarias tradicionales. Opinamos que los criterios de selección de los cibertextos se acercan a los anteriormente elaborados para textos literarios tradicionales.

En suma, la producción de la literatura digital está aumentando y es lógico esperar su crecimiento de forma más notable. Algunos teóricos del campo opinan que el futuro de la literatura en realidad se encuentra en la literatura electrónica (Mott, 2007; Romero López, 2011) y si este pronóstico es acertado, la necesidad de incluirla en nuestros currículos resulta esencial. No obstante, Romero López recuerda que "el soporte electrónico no es en sí garantía de innovación literaria o didáctica [ya que] la novedad estará en el modelo conceptual con el que hagamos funcionar los recursos y los materiales, en el sistema cognitivo que pretendamos activar" (Romero López, 2011, p. 62). Puesto que hasta ahora se ha escrito mucho sobre su explotación en el aula de las lenguas extranjeras, los profesores que deciden emplear esta herramienta han de usar su imaginación y experiencia en el uso de otras herramientas didácticas para aprovechar las nuevas posibilidades que esta ofrece.

3. Experiencia didáctica

La propuesta didáctica que se presenta a continuación se ha creado con tres objetivos principales: evidenciar la utilidad de la literatura digital como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE, evaluar su funcionalidad mediante la puesta en práctica con un grupo de estudiantes universitarios y conocer la opinión de los alumnos acerca de la implementación de dicha herramienta después de su primer contacto con ella. Para su realización fue necesario seleccionar una obra de la literatura digital cuyo empleo en el aula de ELE en el contexto universitario fuese rentable. En el apartado 3.1 elaboraremos el proceso de selección de la obra, asimismo como la descripción de la obra elegida.

La propuesta didáctica fue pensada como un taller de escritura colaborativa para los estudiantes de español voluntarios del primer y segundo año de estudios de grado en la Universidad de Islandia y no formó parte integral de ningún curso existente, es decir, se realizó como una actividad extra para los estudiantes interesados. Así pues, el grupo que se formó para esta sesión no fue un grupo anteriormente establecido y acostumbrado a trabajar entre sí, aunque algunos alumnos se conocían. Asimismo, algunos estudiantes y la profesora se conocían del semestre pasado, de las prácticas que los estudiantes de MULTIELE hicieron en la Universidad, pero para la mayoría esta ocasión fue el primer contacto mutuo. De tal modo, a la hora de planificar la propuesta didáctica, la profesora no conocía las características particulares del grupo, el nivel de las competencias (comunicativa, digital, intercultural, literaria, etc.), así como sus intereses y necesidades específicas. En el apartado 3.2 detallaremos el contexto educativo en el que la experiencia didáctica tuvo lugar y elaboraremos el perfil de alumnado participante en el taller.

La creación de la propuesta didáctica supuso una serie de toma de decisiones. El límite de tiempo de solamente ochenta minutos de la sesión, influenció significantemente las decisiones. Ya que la literatura digital representa un campo completamente desconocido para la mayoría de los alumnos, fue imprescindible seleccionar cuidadosamente el contenido que formaría parte de la sesión. Siguiendo los postulados del constructivismo, para el diseño de nuestra propuesta didáctica partimos de la idea que los estudiantes construyen el aprendizaje mediante la experimentación (Martín Peris, 2008) y por tanto decidimos favorecer su creación original. Es decir, la sesión se organizó como un taller de escritura en el que los estudiantes fueron guiados a la creación de historias de ficción que tuviesen las características principales de la narrativa digital: hipertextualidad, multimodalidad e interactividad. Asimismo, optamos por la planificación de actividades grupales que fomentaron el aprendizaje en cooperación (Martín Peris, 2008) y de esta forma la sesión se estableció como un taller de escritura

colaborativa en la que todos los alumnos compartían la autoría de todas las historias. En el apartado 3.3 expondremos los objetivos didácticos planteados para la sesión mientras que en el apartado 3.4, detallaremos la experiencia didáctica llevada a cabo el día 26 de marzo de 2015.

Por último, para conocer la opinión de los estudiantes participantes acerca de la experiencia didáctica y de tal modo obtener los primeros datos sobre sus opiniones y actitudes acerca de la aplicación de la literatura digital como herramienta didáctica en el aula de ELE, elaboramos un cuestionario y les invitamos a participar. En el apartado 3.5 presentaremos y analizaremos las respuestas de los alumnos que participaron en la encuesta y en el apartado 3.6 propondremos una valoración general de la puesta en práctica, exponiendo tanto los elementos que consideramos satisfactorios como los puntos mejorables.

3.1 Selección de la obra para la propuesta didáctica

Como ya hemos destacado, en el momento presente contamos con un número considerable de obras de literatura digital en castellano y especialmente de las obras que se clasifican como narrativa digital. El primer paso en la selección de la obra para nuestra propuesta didáctica fue familiarizarse con los sitios web que funcionan como bibliotecas de la literatura digital. Dichos sitios se han formado con el objetivo de recopilar, investigar y promover las obras de literatura digital, y están dirigidos por grupos de investigación dedicados a este campo. A continuación, citaremos las páginas más relevantes en las que se catalogan obras de la literatura digital que los docentes pueden consultar a la hora de buscar una obra para la aplicación en el aula.

3.1.1 Sitios de la literatura digital

Electronic Literature Organization[11] es una de las organizaciones más destacadas dedicadas a la promoción de la literatura digital en todas las lenguas. Su proyecto de mayor importancia es justamente la recolección de obras muy diversas. Hasta ahora han salido dos volúmenes de la antología *Electronic Literature Collection*[12], el primero en el año 2006 con 60 obras y el segundo en 2011 con 61 trabajos. La mayoría de las obras están en inglés, pero la antología cuenta con obras en otras lenguas entre cuales destaca el castellano. Además, el grupo de investigación *Hermeneia*[13], fundado en Barcelona, compuesto por investigadores de

[11] http://eliterature.org/
[12] http://collection.eliterature.org/
[13] http://www.hermeneia.net/

universidades catalanas, españolas, europeas y americanas, dirigido por Laura Borràs Castanyer, goza de reconocimiento internacional por su contribución a nivel teórico en el campo de la literatura digital. Para docentes de español a la hora de buscar obras, es de gran interés la *Antología de literatura digital* creada por este grupo, en la que se recogen más de 700 obras digitales en distintas lenguas.

Asimismo, disponemos de varios sitios web dedicados a la catalogación de obras en español exclusivamente. Además de la ya mencionada página de Fundación Biblioteca Virtual Cervantes[14], contamos con *Biblioteca Digital Ciberia: Literatura Digital en Español*[15], llevada a cabo por unas expertas en la literatura digital en español y también *Spanish Language Electronic Literature*[16] que forma parte del gran proyecto colaborativo *Electronic Literatura as Model of Creativity and Inovation in Practice (ELMCIP)*. La última es probablemente la colección más completa cuando se trata de la producción en español, ya que recopila las obras de otras colecciones y también obras publicadas en los sitios web individuales. Además de obras literarias, esta página cataloga estudios críticos y teóricos y otros documentos relacionados con la literatura electrónica.

3.1.2 Criterios de selección de la obra

Dado que la sesión no formó parte de ningún curso existente, teníamos mucha libertad en la elección de tema, contenidos y objetivos didácticos. Por lo tanto, el criterio principal de la selección de la obra fue el de la motivación e interés que esperamos que la obra produjera en los alumnos. Esto es, buscamos una obra que por su contenido se ajustara a los intereses de los jóvenes universitarios y a los nuestros propios.

En relación con anteriormente mencionado carácter experimental de las obras de la literatura digital que pueden resultar muy complejas para los estudiantes, decidimos emplear una obra que no tuviera una complejidad excesiva. Por otra parte, optamos por el empleo de una obra que representase el género de manera clara para que los estudiantes pudieran apreciar las características de la literatura digital con facilidad y posteriormente aplicarlas en sus escrituras, como se verá más adelante, en la descripción de la experiencia didáctica. La obra que se eligió para la implementación en la propuesta didáctica se denomina como *hipernovela*. La hipernovela, un subgénero de la narrativa digital, se caracteriza por "un inicio único o múltiple abierto a distintas bifurcaciones, y cada bifurcación, sucesivas caminos, cruces y rotondas [y también por la inexistencia de] un fin en el sentido clásico (…) ya que

---

[14] http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/literaturaelectronica/presentacion.html
[15] http://147.96.80.133/CIBERIA/view/paginas/view_paginas.php?id=1
[16] http://elmcip.net/research-collection/spanish-language-electronic-literature

ningún camino a leer/recorrer está "completo" (siempre queda una bifurcación sin recorrer) ni es el camino (no hay recorridos correctos)" (Barrros, 2010, Definición, párr. 2).

Por temática, la obra elegida pertenece al género de la ciencia ficción. Observamos que este género no se encuentra con frecuencia en el aula de ELE. Sin embargo, a nuestro entender, tiene un gran potencial didáctico. En primer lugar, aborda un abanico de temas existenciales de los que, por lo menos alguna vez, todos reflexionamos y la mayoría de los individuos está atraída al menos por una obra de ciencia ficción, ya sea de la literatura o del cine. En segundo lugar, cuando se trata de la expresión, invita a los estudiantes a una creación libre, puesto que en la ciencia ficción, prácticamente todo es posible. En tercer lugar, el hecho de que a este género popular no aparezca en las programaciones de estudios de español en la Universidad de Islandia puesto que no se aborda ninguna obra de la ciencia ficción, nos abre un nuevo espacio, en el sentido de que los estudiantes se enfrentan con una temática nueva que conlleva un vocabulario concreto.

Por la cuestión de tiempo, no fue posible trabajar una obra de narrativa digital en su totalidad, por lo que fue imprescindible seleccionar una obra cuya presentación parcial fuese rentable. Optamos por la presentación de una parte breve que no sobrepasase una pantalla. Asimismo, con el propósito de ahorrar el tiempo en la sesión, se decidió asignarles a los estudiantes la lectura de dicha parte de la obra como preparación para la clase.

3.1.3 Descripción de la obra seleccionada

La obra que elegimos para la propuesta didáctica es una hipernovela colombiana titulada *Condiciones extremas*. Está escrita por Juan B. Gutiérrez y Tamara Peña, y diagramada por Giovani Castro y Alberto Rodríguez. La obra está catalogada por *la Fundación Biblioteca Virtual Cervantes*[17], *Ciberia*[18] y *Spanish Language Electronic Literature*[19]. Se considera la primera hipernovela de ciencia-ficción en castellano en la red (Pajares Tosca, 1998).

> *Condiciones Extremas* (…) inaugurates the genre in Spanish, drawing on a long tradition of grim futuristic science fiction. The novel integrates the text and image in hypertext whose organizing principle is time and which has a marked social dimension, with themes such as technology and power, racism and pollution (Pajares Tosca, 2001, p. 270).

La obra fue publicada el año 1998 en versión digital[20] y en versión impresa a la cual no

17 http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/literaturaelectronica/obras150b.html?fqstr=1yqPagina=0yqImagen=1
18 http://147.96.80.133/CIBERIA/view/cm_view_virtual_object.php?idov=357yseleccion=1
19 http://elmcip.net/creative-work/condiciones-extremas
20 http://www.literatronica.com/condex_ver_1/index.htm

tuvimos acceso y por esa razón no sabemos de qué manera se presentó el hipertexto en el formato de libro. La obra fue reescrita en dos ocasiones: en el año 2000 salió la segunda versión[21] que tuvo como objetivo la mejora de la interfaz del usuario y la facilitación de la navegación mediante múltiples puntos de entrada agrupados por tiempo, espacio y por personajes. Las primeras dos versiones fueron criticadas por Pajares Tosca (1998, 2001). En la tercera versión[22], que salió en el año 2005, tal y como se explica en la página web de la obra, por primera vez se aplicó un sistema que utiliza la inteligencia artificial para producir *obras adaptativas*[23]. La última versión no ha sido criticada y por tanto no hemos encontrado la opinión de los teóricos sobre el uso de dicho programa. A nosotros personalmente no nos ha convencido el diseño gráfico de esta versión porque nos parece que hace la lectura menos cómoda. Por consiguiente, para nuestra propuesta didáctica elegimos trabajar con la segunda versión de la hipernovela.

La narración se desarrolla en Santafé de Bogota en Colombia en tres líneas temporales: 1998, 2050 y 2090. En estas tres temporadas vemos los personajes principales, Índigo Calavera, Miranda Macedonia y Equinoccio Deunamor, que utilizan la máquina del tiempo para desplazarse al pasado o futuro puesto que tienen la misión de cambiar los acontecimientos del pasado y de ese modo determinar el futuro.

> La clave de la estructuración de este hipertexto es el juego con el tiempo, pues las diferentes épocas se superponen y enlazan de un modo que la simple lectura lineal no podría mostrar. Al lector se le antojaran relaciones inesperadas porque en el fondo continuamos preparados para leer linealmente, y cuando la secuencia temporal lógica es desplazada por otro tipo de asociaciones (temáticas, connotativas, evocadoras, etc.), no sólo nos desconcertamos, sino que nos damos cuenta de los mecanismos que rigen nuestra forma de leer precisamente porque están ausentes (Pajares Tosca, 1998, párr. 10).

La historia está organizada en alrededor de ciento cincuenta pantallas de texto interrelacionadas mediante unos cuatrocientos vínculos. En cada pantalla el lector tiene dos o más opciones de navegación. Todos los vínculos llevan a otro texto, que está asociativamente relacionado con las palabras vinculadas. La mayoría de las pantallas contiene una ilustración en estilo de los comics tradicionales, que por su parte no llevan el peso de la historia (Pajares Tosca, 2001). El lector no puede cambiar el argumento narrativo, sino solamente puede elegir el orden de lectura. Los enlaces visitados cambian de color lo que le sirve de asistencia para

[21] http://www.literatronica.com/condex_ver_2/condiciones.htm
[22] http://www.literatronica.com/src/Pagina.aspx?lng=HISPANIAyopus=1ypagina=1
[23] Más sobre el sistema de Literatrónica que utiliza la inteligencia artificial que se aprovechó para la creación de la última versión de la obra se puede encontrar en la siguiente página: http://www.literatronica.com/src/Nuntius.aspx?lng=HISPANIAynuntius=T_INTRO_DYNAMIC

no volver al texto leído. Además de lo dicho, existen otros apoyos al lector para que no se pierda en la hipernovela. En la página principal de la obra (véase figura 1) el lector puede encontrar un menú con subpáginas: *Inicio, Acerca de, Argumento, Autores, Ayuda, Correo, Génesis* y *Mapa*. Además de la información sobre el origen y la autoría de la obra, en la subpágina *Ayuda* se le explica cómo leer la obra incluyendo los aspectos técnicos referentes a la protección de la vista. El lector puede elegir leer el *Argumento* antes de pasar a la lectura de la obra o en cualquier momento puede ir a la subpágina *Mapa* en el que están todos los hipervínculos de la obra organizados en las tres líneas temporales.

Para nuestra propuesta didáctica hemos elegido la presentación del argumento de la hipernovela. Desde nuestro punto de vista, el argumento es parte integrante de la obra digital puesto que tiene las características de hipertextualidad e interactividad que caracterizan la obra en conjunto y está ligada al resto de la obra por los hiperenlaces. En otras palabras, la lectura puede iniciarse por el argumento, que es la opción por la que nosotros optamos, dejando a los estudiantes la libertad de explorar más la obra, si así lo deseaban.

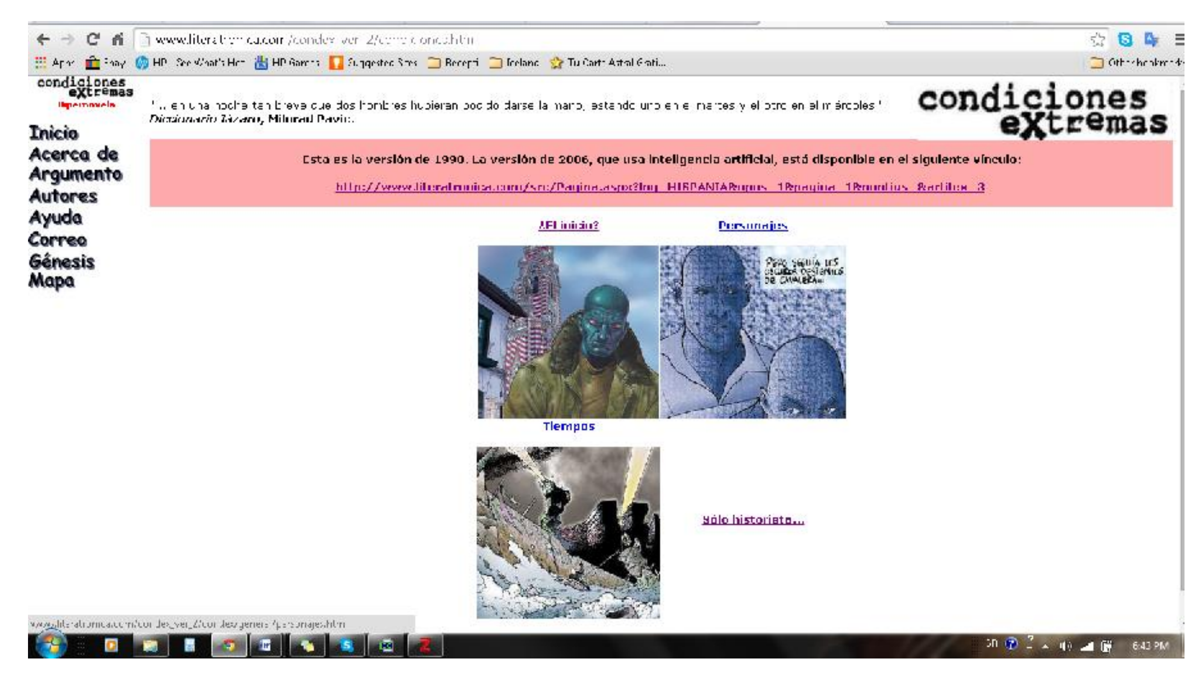


Figura 1: Página principal de la obra *Condiciones extremas*

3.2 El contexto de la experiencia didáctica

La experiencia didáctica se llevó a cabo con estudiantes de español de la Universidad de Islandia. Los estudios de grado en español en dicha universidad se ofrecen en cinco diferentes modalidades dependiendo del nivel de cualificación: licenciatura en español (*BA*) que cuenta 180 créditos ECTS; especialización académica principal en español (*Major in Spanish*) que se realiza en 120 créditos ECTS; especialización académica secundaria en español (*Minor in*

Spanish) con 60 créditos ECTS; diploma en español con fines prácticos (*Spanish with practical purposes*), programa que se realiza en 90 créditos ECTS y está orientado a desarrollar en los alumnos competencia comunicativa para negocios y relaciones internacionales; y especialización académica secundaria en español con fines prácticos (*Spanish with practical purposes, Minor*), dedicada a los estudiantes que trabajan en sector público o privado, mayormente en el campo de turismo, constituido por 60 créditos ECTS. Para matricularse en cualquiera de los programas, se exige el nivel B1 de español según el MCER (Consejo de Europa, 2002). Los programas están orientados al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Las asignaturas ofrecidas por la Universidad abarcan la lengua, la literatura y la cultura en español.

Nueve estudiantes del primer y segundo año de estudios de grado participaron en el taller. Todos los participantes tenían entre 20 y 25 años de edad. Se percibió una oscilación en nivel lingüístico de los estudiantes que es común en los cursos en la Universidad de Islandia debido a distintas experiencias que los estudiantes tienen antes de empezar los estudios universitarios de español. Para entrar en la universidad, los estudiantes islandeses necesitan tener cursados por lo menos tres semestres de español como parte de formación formal, pero aparte de eso, normalmente pasan unos meses o hasta unos años en el contexto de inmersión, cumpliendo cursos de ELE en algún país hispanohablante. Según el cuestionario que hicimos, la principal razón por la cual los estudiantes estudian español es porque están atraídos por la lengua y cultura hispánica. Contamos con que todos los alumnos estaban verdaderamente motivados por la participación en el taller debido a su carácter facultativo.

3.3 Objetivos didácticos

A continuación enumeramos los objetivos de enseñanza y de aprendizaje que nos propusimos cumplir durante la sesión didáctica que duró ochenta minutos.

Objetivos de enseñanza

- Familiarizar a los estudiantes con el concepto de la literatura digital e introducir algunas características de la narrativa digital en español (hipertexutualidad, multimodalidad, interactividad).
- Introducir el género de la ciencia ficción en español.
- Fomentar la creatividad de los estudiantes mediante una actividad de escritura colaborativa.

- Favorecer la creación de formatos multimedia en español por parte de los estudiantes.

Objetivos de aprendizaje

- Usar el vocabulario relativo al género de la ciencia ficción.
- Comprender el funcionamiento de los hipervínculos en un texto de narrativa digital.
- Crear historias de ciencia ficción de manera colaborativa guiadas por la profesora.
- Transformar un texto monomodal original a un texto multimodal, añadiendo diferentes soportes (texto lingüístico, imagen, vídeo).

3.4 Descripción de la experiencia didáctica

Preparación de estudiantes para la clase

Mediante la intraweb de la Universidad de Islandia para compartir informaciones, tareas y todo lo que sea relevante para los cursos, los estudiantes recibieron una tarea de casa que sirvió como preparación para la clase (véase tabla 3).

Tabla 3: Tarea de preparación

Para el taller del día 26 de marzo necesitas leer el argumento de una *hipenovela* cuyo nombre es *Condiciones extremas*: http://www.literatronica.com/condex_ver_2/condiciones.htm. En el enlace encontrarás la página web de la obra y en el menú a la izquierda encontrarás el "Argumento". Mientras lees el argumento, puedes cliquear en los hipervínculos (hiperenlaces) del texto y de este modo entrarás en la obra en sí, pero eso no es obligatorio (hazlo solamente si te interesa saber más del contenido de la hipernovela). Busca las palabras que te resulten desconocidas y reflexiona sobre los temas más importantes de la obra.

A los estudiantes se les asignó la lectura del argumento de la hipernovela *Condiciones extremas* y también se les dejó la posibilidad de ir más allá del argumento entrando en los hipervínculos, es decir, tuvieron la libertad de experimentar la obra en la medida que les interesara. Asimismo, se pidió que buscaran las palabras desconocidas en el texto asignado y reflexionaran sobre los temas más destacados en la obra. Esta actividad funcionó como la *actividad posibilitadora* (Martín Peris, 2008, entrada «Actividad posibilitadora») para la actividad central de la clase puesto que la familiarización con la obra fue fundamental para su cumplimiento. En el documento adjunto se introdujo el término *hipernovela* que anticipamos que fuera desconocido para los estudiantes. No consideramos que fuera imprescindible el conocimiento del significado del término por lo cual no se pidió de los estudiantes que lo

buscaran, pero el término a propósito apareció en cursiva. Contamos con que quizá algún alumno curioso lo buscara y llegara a la clase con conocimientos sobre el género o incluso buscara más información sobre la literatura digital. Sin embargo, se consideró oportuno hacer una solida introducción al campo en la clase, dado que se supuso que la mayoría de los estudiantes no había tenido ninguna información sobre el tema y que en aquella ocasión tuvieron su primer contacto con la literatura digital.

A continuación, exponemos la secuencia de las actividades en formato de tabla. En dicha tabla para cada actividad presentamos: el título, el tipo de interacción que se establece, la destreza lingüística que se activa y el tiempo aproximado de la duración de la actividad.

Tabla 4: Secuencia de las actividades

SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES			
Actividad	**Interacción**	**Destreza**	**Tiempo**
Apertura: *¿Qué tenemos si juntamos estas dos palabras?*	En grupos	Interacción oral	7’
Actividad de pre-escritura: *El mundo de hoy y el mundo de mañana*	Con toda la clase	Interacción oral	8’
Actividad de escritura: *Vamos a dar alas a nuestra imaginación*	En tríos	Expresión escrita e interacción oral	45’
Actividad de post-escritura: *Nuestra ciencia ficción multimedia*	Con toda la clase	Expresión oral	15’
Cierre: *Literatura digital en español*	Con toda la clase	Interacción oral	5’

Puesto que la sesión fue organizada como un taller de escritura, el mayor énfasis se puso en el trabajo de la expresión escrita. Además, tal y como se puede apreciar en la tabla, en la sesión didáctica se trabajaron interacción y expresión oral. La comprensión lectora y la comprensión oral no fueron directamente trabajadas aunque se entiende que estuvieron implícitamente activadas durante las tareas en las que se requirió que los estudiantes comprendieran el mensaje oral o escrito. A continuación pasamos a la descripción detallada de cada una de las actividades realizadas.

Apertura*: ¿Qué tenemos si juntamos estas dos palabras?*





Figura 2: ¿Qué tenemos si juntamos estas dos palabras?



Figura 3: ¿Qué tenemos si juntamos estas dos palabras? II

El objetivo de la apertura fue introducir el tema de la literatura digital en una actividad que fomenta la construcción de aprendizaje. La clase se dividió en dos grupos y a cada grupo se le asignó un término para reflexionar sobre ello sin conocer el término del otro grupo: *literatura* y *digital/electrónica* (se les propusieron los dos sinónimos con el propósito de facilitar el proceso). Se les explicó que los términos posteriormente iban a ser unidos ya que uno era un sustantivo y otro un adjetivo que juntos fundaban el concepto escondido (véase figura 2). Cada grupo tuvo que crear un mapa conceptual en el que recogiera palabras asociadas con el término asignado y posteriormente lo presentara al otro grupo. La técnica de mapas conceptuales o mentales está inspirada en la teoría del aprendizaje significativo (Rodríguez Paniagua, 2011) que tiene lugar cuando se establece una relación entre los conocimientos previos del estudiante y nuevas informaciones, de tal modo que los conocimientos previos subordinan a los nuevos y aquellos, por su parte, reestructuran los conocimientos existentes (Martín Peris, 2008).

El primer grupo, que recibió el término *literatura*, recogió las palabras: *aprender, enseñanza, libros, leer, lectura, biblioteca, autor, novela, ensayo, realismo, obras de teatro,* etc., mientas que el segundo grupo, que recibió el término *electrónica/digital*, recogió las palabras: *ordenador, programa, microondas, cámara, nevera, reloj digital, móvil,* etc. Después de presentar sus mapas mentales junto con la justificación de elección de las palabras asociadas, se les propuso la vinculación de ambos términos tratados (véase figura 3). Se les invitó a reflexionar sobre la relación existente entre la literatura y las TIC a partir de las preguntas: ¿vemos alguna relación entre estos dos mundos tan diferentes?, ¿dónde está el punto de encuentro?, ¿qué es lo que las tecnologías nos permiten en el ámbito de la escritura que antes no era posible? Tal y como se esperaba, la primera asociación de los estudiantes era el hecho de poder leer versiones de los textos literarios en formato pdf, en distintos soportes

como *e-readers*. Asimismo, los alumnos comentaron la esencialidad del papel del ordenador hoy en día en el proceso de publicación de libros y también la presencia de libros que tratan sobre los temas que tengan que ver con las TIC. Todas las respuestas se aceptaron como válidas y la profesora llevó a los estudiantes hacia el concepto de la *literatura digital*. Les invitó a reflexionar sobre las posibilidades que en el futuro las tecnologías podrían aportar al campo de la literatura. En esta fase, no se hizo ninguna mención directa al argumento de la hipernovela *Condiciones extremas* que los estudiantes leyeron antes de la clase y ningún estudiante relacionó las preguntas planteadas con dicho contenido. Sin embargo, por parte de una estudiante surgió la idea de la posibilidad de la creación de obras en colaboración entre varias personas a través de internet. La profesora destacó el vigor de dicha idea y aprovechó la oportunidad para explicar el concepto de wikinovelas definiéndolas como una representación de literatura digital existente y real hoy en día. A continuación invitó a los estudiantes a ojear el sitio de la hipernovela *Condiciones extremas*.

Actividad de pre-escritura: *El mundo de hoy y el mundo de mañana*

La actividad de pre-escritura tenía dos partes marcadas con dos objetivos. En la primera parte, el objetivo fue hacer a los estudiantes reflexionar sobre el funcionamiento de los hiperenlaces en una narrativa digital concreta. En la proyección de la pantalla se visualizó la página principal de la obra *Condiciones extremas* e inmediatamente después el *Argumento* que los estudiantes habían leído antes de venir a la clase. Tal y como destaca Meza Meza (2012), en el tratamiento de los textos literarios digitales, es imprescindible primeramente acercar al alumnado a los nuevos términos que estos conllevan. En nuestro caso, en primer lugar fue necesario asegurarse de que los estudiantes conocieran el término y el concepto de *hiperenlace* o *hipervínculo* y con ese propósito las primeras preguntas que se les hizo fueron: ¿sabéis como se llama esto en español?, ¿para qué sirve en general? Se consideró que los estudiantes ya estaban acostumbrados al manejo de los hipervínculos en la vida cotidiana, pero fue necesario hacer referencia a su funcionamiento en los textos de ficción, por la diferencia que existe entre estos, a la que hicimos referencia anteriormente en este trabajo (véase apartado Hipertextualidad de 2.3. Literatura digital). La profesora hizo las siguientes preguntas: ¿y qué os parece, para que pueden servir los hiperenlaces en esta obra literaria?, ¿por qué los utiliza el autor?, ¿habéis entrado en alguno de los hipervínculos cuando leísteis el argumento (aunque no fue obligatoria entrar)?, ¿hay alguna regla sobre el orden de lectura que deberíamos seguir?, entonces, ¿entendemos por qué esta obra se denomina hipernovela? Dichas preguntas provocaron la curiosidad de los alumnos y se notó su verdadero interés en el funcionamiento del hiperenlace en la obra presentada.

El objetivo de la segunda parte de la actividad fue introducir el género de la ciencia ficción con sus temas y vocabulario determinantes. De esta manera, se proporcionó a los alumnos el caudal lingüístico que facilitó la escritura en la actividad posterior. Se utilizó una pantalla con escenas de las películas de ciencia ficción famosas como desencadenante de la conversación sobre el género. Las interrogativas que se plantearon a los estudiantes fueron: si nos fijamos en el tema de la obra, ¿a qué género pertenece?, ¿cómo es el género de la ciencia ficción (en la literatura y en el cine)?, ¿qué temas se abordan más a menudo?, ¿os gusta leer las novelas de ciencia ficción?, ¿os gusta ver las películas de ciencia ficción? Los alumnos nombraron con éxito diferentes temas de la ciencia ficción como, por ejemplo: construcción de espacios ficticios en planetas diferentes de la Tierra, presencia de seres extraterrestres, evolución de mutantes, robots o clones humanos, posibles descubrimientos científicos y desarrollo de máquinas, etc.

Actividad de escritura: *Vamos a dar alas a nuestra imaginación*

La actividad de escritura colaborativa, que fue central en la sesión, consistió en dos partes: la creación de un cuento de ciencia ficción y la transformación del texto lingüístico al hipertexto multimedia (hipermedia). Los estudiantes se dividieron en tres tríos y se les explicó el funcionamiento de la actividad de la escritura. Cada trío recibió una combinación única de *input* visual e *input* léxico relacionado con la ciencia ficción. El *input* visual fueron fotografías seleccionadas de internet[24] y el *input* léxico dos sintagmas sacados del argumento de la novela: *la máquina del tiempo* y *raza mutante*. Dicho *input*, junto con el vocabulario mencionado previamente en la actividad de pre-escritura tuvo la función de facilitar el desarrollo de los procesos cognitivos (Cassany, 2004, p. 933) durante la escritura. Tuvieron que guardar los inputs recibidos al lado de su portátil para que les sirvieran durante todo el proceso de construcción de la historia. Este proceso de construcción de historias fue guiado por la profesora de tal manera que ella planteaba las preguntas y los estudiantes construyeron una historia significativa contestándolas. La profesora decía la pregunta en voz alta y también las proyectaba en la pantalla. Así, para comenzar la historia, los grupos habían de definir el tiempo y el sitio de la narración, esto es, contestar a la pregunta: *¿En qué año/época y dónde pasó la historia?* Al contestar a la pregunta, tuvieron que dejar la historia que habían iniciado y desplazarse al ordenador de los compañeros de al lado para continuar la historia que estos habían comenzado, contestando a una nueva pregunta que se les planteaba y relacionando el texto con el input que estaba al lado. La dinámica se repetía hasta que todas las preguntas

[24] Las fotografías se pueden apreciar en el anexo 2 del trabajo

(véase tabla 5) fueron contestadas y las historias fueron finalizadas. La profesora cronometraba el tiempo de cada paso, vigilando el proceso y midiendo cuánto tiempo necesitaban para escribir cada una de las partes de la historia. Asimismo, se puso en disposición de alumnos para preguntas y dudas léxicas que tenían. Efectivamente, todos los grupos participaron en la creación de cada una de las historias escritas y se observó alto grado de colaboración entre los miembros de grupos.

Tabla 5: Preguntas planteadas para guiar la creación de historias

Introducción: Definir el tiempo y el sitio de la narración: *¿En qué año/época y dónde pasó?* Describir al protagonista: *¿Quién era?, ¿Cómo era?* Explicar las acciones del protagonista: *¿Qué hacía el protagonista allí?, ¿Por qué lo hacía?*
Nudo: Especificar un problema: *¿Qué es lo que pasó?*
Desenlace: Resolver el problema: *¿Cómo se solucionó el problema?* Concluir la historia: *¿Cuáles fueron las consecuencias de todo lo que pasó?*

Una vez terminadas las historias, cada grupo volvió al ordenador desde el cual empezó toda la dinámica. Llegado este momento se les explicó la segunda parte de la actividad: habían de convertir el texto creado que se encontraba en su pantalla al formato multimodal añadiendo hipervínculos a las palabras del texto que ellos escogieran, como mínimo los siguientes hipervínculos: uno hacia otro texto lingüístico original (en el que iban a extender la historia), uno hacia una imagen que eligieran y uno hacia un audio o vídeo externo. La profesora enseñó cómo insertar los hiperenlaces en un documento Word y también les dio ideas para la búsqueda de material visual, audio y video (Google imágenes, Youtube). Los estudiantes demostraron un verdadero interés por esta fase de la actividad y se contó con la participación de todos los miembros de los grupos. No obstante, durante esta fase, ocurrió un imprevisto: uno de los portátiles se quedó sin batería y no fue posible encenderlo de nuevo, es decir el grupo no pudo terminar su historia.

El enfoque aplicado en la actividad descrita, según la clasificación de actividades de escritura de Cassany (2004), podemos denominar como *procesual*, puesto que se puso mayor énfasis en el proceso de creación de los alumnos y no en el producto final, así como en las destrezas de estudiantes y no en las propiedades del producto. Además, la actividad fue organizada a partir del desarrollo de distintas fases que facilitaron la creación de las historias, que también es una característica del enfoque procesual. Se apreció que, durante toda la actividad de escritura, los estudiantes estuvieron evidentemente animados, realizando todos los pasos en cooperación con los miembros de grupos.

Actividad de post-escritura: ***Nuestra ciencia ficción multimedia***

Los grupos que finalizaron sus historias las enseñaron al resto de la clase leyendo los textos creados, explicando el funcionamiento de los hipervínculos y presentando el material sacado de internet implementado en las historias. La presentación de las historias produjo risa y diversión. La profesora halagó el trabajo de los estudiantes y destacó la originalidad de las historias. También aprovechó la posibilidad de corregir los errores lingüísticos más visibles en los textos creados, pero no se hizo una corrección detallada debido a la limitación de tiempo.

Cierre: Literatura digital en español

Los últimos minutos de la sesión la profesora aprovechó para destacar las similitudes que las historias creadas tenían con la literatura digital en la red (el hipertexto, los recursos multimedia y la interactividad) y el hecho de que aquellas, al tener estas características, no se pueden imprimir, es decir, ya no pueden pasar al formato tradicional. Asimismo, les preguntó por su opinión en cuanto a lo que habían experimentado en la sesión. Los alumnos por su parte expresaron el interés por el tema haciendo preguntas en cuanto al fenómeno de la literatura digital, preguntando por ejemplo a la profesora si ella opinaba que la literatura tradicional iba a desaparecer en el futuro. Dicha pregunta nos indica que las actividades realizadas les inspiraron a reflexionar sobre el tema, lo que valoramos como algo muy positivo. Esperamos que al abrir este nuevo mundo a los estudiantes, hayamos conseguido que algunos de ellos se interesen a indagar más el campo puesto que:

> el hecho de que el alumno se interese por un aspecto de la cultura o del mundo del español ya es un logro, pero si encima continúa leyendo y visitando más páginas en español, nos podemos dar por muy satisfechos puesto que (1) el alumno está leyendo de manera extensiva y está siendo expuesto a un input lingüístico y cultural que es auténtico; y (2) le hemos dado el control sobre su aprendizaje y la opción de decidir si continúa o no leyendo información en Internet.(Moreno Martínez, 2002, p. 379)

3.5 Evaluación de los estudiantes de la experiencia didáctica

La opinión de los estudiantes se obtuvo mediante la encuesta[25] que se les envió después de su participación en la sesión didáctica. La encuesta estuvo dividida en dos partes: la primera parte abarcó cinco preguntas generales relacionadas con la experiencia previa de los

[25] El contenido de la encuesta se encuentra en el anexo 4 del trabajo

estudiantes con el aprendizaje de español, mientras que la segunda parte se dirigió a la experiencia didáctica en sí. En la segunda parte los estudiantes tuvieron que contestar a diez preguntas, la mayoría de tipo cerrado y dos de tipo abierto, cuyas respuestas analizamos en este apartado. Desafortunadamente, no contamos con las respuestas de todos los participantes del taller puesto que de nueve estudiantes que asistieron a la clase solamente cuatro participaron en la encuesta, que igual que la clase, se realizó de forma voluntaria.

En primer lugar, queríamos averiguar si el argumento de la hipernovela *Condiciones extremas* en sí fue motivador para los estudiantes, es decir, si el contenido con el que se encontraron antes de la clase despertó interés en ellos. A la afirmación formulada: *El contenido visto antes de la clase (el documento en "Ugla") despertó mi interés por el tema,* la mayoría de los encuestados comunicó que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo, aunque una persona indicó su acuerdo (el grado de acuerdo 4 de 5) con la declaración.

En segundo lugar, deseábamos saber si las actividades realizadas se ajustaron a los intereses de los alumnos, esto es, si los estudiantes las percibieron como interesantes, adecuadas y útiles. Todos los encuestados expresaron que la clase fue interesante, poniendo el grado de acuerdo 4 o 5 para la afirmación que lo expresaba. La utilidad de lo que se aprendió en la clase fue valorada algo más bajo, puesto que una persona puso el nivel de grado 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) en esta cuestión. Luego, nos centramos en la actividad de escritura para averiguar cómo los estudiantes percibieron la adecuación de dicha actividad, es decir si opinaban que a través de ella se consolidó su expresión escrita. Tuvieron que indicar el grado de acuerdo con la afirmación: *La actividad de escritura cooperativa realizada en la clase tuvo un efecto beneficioso sobre mi habilidad de expresión escrita en español.* La mayoría estuvo de acuerdo, marcándolo con el grado 4 aunque una persona en este caso puso un 3.

Además, les invitamos a especificar qué actividad les gustó más y que actividad les gustó menos. Tres de cuatro encuestados contestaron que la actividad de escritura en colaboración con otros compañeros les gusto más, mientras que una persona señaló la actividad de la introducción a la literatura digital en español. Llama la atención que la persona que en la pregunta previa sobre el efecto beneficioso de la actividad de lectura valoró la afirmación con el grado 3 de acuerdo, en esta ocasión indicara que la dicha actividad le gustó más. En cuanto a la pregunta relativa a la actividad que no les gustó, todos contestaron "nada", es decir que les gustaron todas las actividades realizadas.

Asimismo, les dimos la oportunidad de comentar la gestión de tiempo mediante una pregunta abierta, sobre si les parecía que todas las actividades duraron suficiente tiempo o si les hubiera gustado que alguna hubiera durado más tiempo. Dos personas comentaron que las actividades duraron adecuadamente, mientras que una persona contestó: *La parte de los*

hipervínculos duró un poco demasiado tiempo en mi opinión y otra comentó que había demasiadas actividades para una sola clase, es decir, que se podían repartir en dos sesiones. A través de otra pregunta abierta, les invitamos a aportar sugerencias sobre cómo mejorarían la clase. Consideramos que con este tipo de preguntas completamos la visión de los estudiantes sobre el interés, utilidad y adecuación de las actividades realizadas. Dos personas no propusieron ninguna mejora, una sin dejar ningún comentario y otra expresando una valoración muy positiva de la sesión: *Fue interesante y algo nuevo. Esto es lo que es importante.* Por otra parte, encontramos los comentarios muy interesantes de otras dos personas que indicaron que introducirían cambios. La persona que en la pregunta previa indicó que le parecían demasiadas actividades para una sola clase, lo repitió como el aspecto mejorable, añadiendo un comentario: *El tema, sin embargo, fue muy interesante y aprendimos algo nuevo.* Por otra parte, una persona tuvo la siguiente observación: *Tal vez indicar un poco más claro que es el fin de la clase, por qué tuvimos que escribir eso.* Este comentario nos indica que los estudiantes o algunos de ellos no comprendieron la finalidad de la actividad de escritura colaborativa. Por lo tanto, observamos que, en el caso de una nueva puesta en práctica de nuestra propuesta, sería conveniente explicitar los objetivos didácticos a los estudiantes para que no tengan la sensación de hacer algo inútil.

En tercer lugar, nos interesó conocer la actitud de los estudiantes en cuanto a la literatura digital después de su primer contacto, más precisamente, los alumnos tuvieron que indicar su grado de acuerdo con la afirmación de que en el futuro les gustaría trabajar algo relacionado con ella. Tres de cuatro estudiantes seleccionaron el grado medio (ni de acuerdo ni en desacuerdo) mientras que una persona puso el grado más alto, indicando de esta manera el nivel alto de interés en el tema. Consideramos que estos resultados son satisfactorios.

Por añadidura, preguntamos si las instrucciones por parte de la profesora fueron claras y precisas para asegurarnos de que los estudiantes no tuvieron dificultades en la comprensión de las consignas. Todos los estudiantes valoraron este aspecto positivamente, por lo que entendemos que no hubo problemas de comprensión de las instrucciones.

3.6 Valoración de la experiencia didáctica

Basándonos en la propia reflexión sobre la puesta en práctica de la propuesta didáctica y en la opinión de los participantes obtenida a través del cuestionario, en este apartado expondremos una valoración general de la sesión realizada. Comentaremos tanto los aspectos que consideramos altamente satisfactorios como los inconvenientes y aspectos que se deberían mejorar en el caso de una nueva ejecución de la propuesta didáctica.

Como primer aspecto fuerte de la puesta en práctica, nos gustaría destacar la planificación de la sesión. Las actividades se plantearon en un orden lógico y se maximizaron debido a la planificación de tiempo disponible. De tal modo, se hizo posible el cumplimiento de los objetivos didácticos planteados. En segundo lugar, consideramos importante destacar como aspecto altamente satisfactorio el diseño de las actividades y su adecuación a los postulados del enfoque comunicativo. Consideramos que las actividades realizadas presentan ejemplos de las actividades comunicativas puesto que estuvieron orientadas más hacia el significado que hacia la forma y más hacía la fluidez que hacía la corrección y que los estudiantes utilizaron la lengua para obtener un fin determinado (Martín Peris, 2008, entrada «Actividad comunicativa»). Puesto que todas las actividades se realizaron en grupos, se produjo un alto nivel de interacción entre los estudiantes. Además, durante su realización, percibimos el filtro afectivo bajo, la motivación y la participación de todos los estudiantes.

Ahora bien, si nos enfocamos en la actividad central de la sesión, podemos constatar que esta les motivó en gran medida, lo que pudimos observar en el aula y que también nos confirmaron los participantes en el cuestionario. Por ello podemos afirmar que se trató de una actividad significativa que promovió la creatividad, la cooperación y el desarrollo de la competencia comunicativa, literaria y digital. Compartimos la opinión de Rosal de que "la escritura creativa en el aula [funciona] como recurso lúdico que pueda fomentar la animación a la lectura y a la escritura, con el consiguiente incremento de la competencia literaria" (2010, El taller de creación literaria, párr.1). Valoramos positivamente el hecho de que los alumnos se mostraron muy activos durante el proceso de la escritura y esto consolida la afirmación citada. La idea de la escritura colaborativa se sostiene por las investigaciones llevadas a cabo que "muestran que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito o compartiendo sus ideas sobre el texto de cada uno" (Cassany, 2004, p. 932). Además opinamos que a veces los estudiantes no son conscientes del beneficio que obtienen en las tareas grupales como es el caso de la de la escritura colaborativa realizada, aunque afirman, como en el caso del nuestro cuestionario, que les gustan.

En cuanto a los aspectos mejorables de la sesión, ponemos atención especial a la opinión de los estudiantes obtenida mediante la encuesta. En primer lugar, como anteriormente hemos mencionado, parece que la finalidad de la actividad de la escritura no fue clara para algunos estudiantes. Consideramos que en el caso de una futura puesta en práctica sería conveniente hacer una referencia directa a los objetivos didácticos planteados para que los estudiantes comprendan la utilidad de las actividades. Creemos que en un contexto universitario, por el hecho de tratarse de los las persona adultas y formadas, la claridad de los objetivos tiene la

suma importancia para los aprendices. En segundo lugar, una persona indicó que se realizó un número excesivo de actividades en el tiempo disponible. Opinamos que efectivamente hubiera sido más rentable realizar la puesta en práctica en dos sesiones. En dicho caso hipotético sería posible extender la planificación con unas actividades complementarias, en las que se trabajarían otras destrezas lingüísticas. Además, consideramos que en una aplicación de la propuesta didáctica en el futuro se podrían realizar actividades de corrección de los productos finales de la actividad de escritura. Desde el *enfoque procesual* "la corrección se concibe como una tutoría o una asesoría y pone énfasis en la calidad de expresión del texto, pero también en el proceso de trabajo seguido por el autor" (Cassany, 2004, p. 931). Así pues, se podría dedicar un tiempo a la mejora de las historias puesto que, por la velocidad con la que las historias se crearon, se aprecian unos defectos morfo-sintácticos, estilísticos, etc.

4. Conclusiones

La realización de este proyecto nos brindó la oportunidad de analizar el tema de la implementación de los textos literarios tradicionales y el empleo de las tecnologías de información y comunicación y posteriormente de buscar el lugar que la literatura digital pueda ocupar en el aula de ELE. El mayor reto del proyecto fue concretar las ideas teóricas en la propuesta didáctica que proporcione evidencias para la utilidad de la herramienta elegida.

Por una parte, en efecto, los textos literarios resultan un material admirable en la enseñanza de ELE puesto que su aplicación cuidadosamente planificada propicia el cumplimiento de diversos objetivos didácticos. Es decir, los textos literarios contribuyen en el desarrollo de la competencia lingüística, cultural e intercultural y además, tienen la función irremplazable en la construcción de la competencia literaria. Asimismo, los textos literarios atentamente seleccionados despiertan todos los niveles de la personalidad del lector, incluyendo la parte afectiva, por lo cual tienen un gran valor motivador tanto para el alumno como para el docente.

Por otra parte, evidentemente la implementación de las TIC se presenta como un requisito vital de la enseñanza de los idiomas y, a la vez, una fuente de material inagotable para los profesores. Sin embargo, es fundamental no tratar las tecnologías como fin en sí mismas, sino como un medio para alcanzar la competencia digital (comunicativa), como parte de la alfabetización para el mundo en el que vivimos.

Dicho esto, consideramos que la literatura digital, que se constituye como el punto de encuentro entre las nuevas tecnologías y la expresión literaria, es un material atractivo que abre nuevas posibilidades a los profesores de ELE. Debido a sus características fundamentales (hipertextualidad, multimodalidad e interactividad) los cibertextos se ajustan a la enseñanza orientada al aprendiz y al enfoque constructivista. Lo dicho quedó demostrado tras la propuesta didáctica que diseñamos y pusimos en práctica con el grupo de estudiantes en la Universidad de Islandia. El cuestionario de opinión de estudiantes, por su parte, evidenció el interés de los participantes en el tema después de su primer contacto con ella.

Esperamos que en el futuro tengamos la posibilidad de seguir empleando la literatura digital en nuestra práctica docente. Asimismo, tenemos esperanza de que los otros profesores de ELE se animen a experimentar con esta herramienta puesto que estamos convencidos que ofrece posibilidades infinitas.

Referencias bibliográficas

Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. JHU Press.

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado a partir de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf

Alayón Gómez, J. (2009). Perspectivas y problemas de la narrativa hipertextual. Recuperado 3 de enero de 2015, a partir de http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/literaturaelectronica/46837519915807384122202/p0000001.htm#I_0_

Albaladejo García, M. D. (2007). Como llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. *MarcoELE*, *5*, 1-51.

Alonso Cortés, T. (2010). El tratamiento del texto literario en el aula de ELE. En J. F. Barrio Barrio (Ed.), *E. II Jornadas de Formación del Profesorado de español 09* (pp. 3-11). Sofia: Embajada de España en Bulgaria.

Anastopoulou, S., Baber, C., y Sharples, M. (2001). Multimedia and Multimodal Systems: Commonalities and Differences. Recuperado a partir de http://www.syros.aegean.gr/users/manast/Pubs/Pub_conf/C03/C03.pdf

Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Maddid: Arco Libros.

Arrarte, G., y Sánchez de Villapadierna, J. I. (2001). *Internet y la enseñanza del español*. Maddid: Arco Libros.

Barrros, V. (2010). Estética de la hipernovela. Un género de la inestabilidad. Presentado en Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento, La Falda, Argentina. Recuperado a partir de http://www.expoesia.com/media/ponencia_Vera_Barros.pdf

Borràs, L. (2011a). La literatura (en) digital. Presentado en Encuentros en Verines. Encuentro

XXVII: La literatura en la era digital, Casona de Verines. Recuperado a partir de http://www.mecd.gob.es/lectura/pdf/v11_laura_borras.pdf

Borràs, L. (2011b). Teorías literarias y retos digitales. En L. Borràs (Ed.), *Textualidades electrónicas: Nuevos escenarios para la literatura* (pp. 23-80). Editorial UOC.

Bull, G., y Anstey, M. (2010). *Evolving Pedagogies (ebook): Reading and writing in a multimodal world*. Curriculum Press.

Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Caloma Maestre, J. (2003). Animación a la lectura: Animación a la interculturalidad. En M. Pérez Gutiérrez y J. Caloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad* (pp. 228-237). Madrid. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, y H. López Morales, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (p. 917‑942). Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Chiappe, D. (2009). Hipermedismo, narrativa para la virtualidad. Recuperado a partir de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hipermedismo-narrativa-para-la-virtualidad-0/html/

Chiappe, D., y Aguilar, J. (2009). Literatura digital: del códice a la pantalla y aterrizaje en escena. Recuperado 11 de febrero de 2015, a partir de http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/literaturaelectronica/01394986422682421758680/p0000001.htm#I_0_

Collie, J., y Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas*

and activities. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York: Cambridge University Press.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones : Anaya.

Diez, J. J. (2009, septiembre). Literatura Electrónica Hispánica - Presentación. Recuperado 3 de enero de 2015, a partir de http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/literaturaelectronica/presentacion.html

Duff, A., y Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Ensslin, A. (2010). Fron Revisi(tati)on to Retro-Intentionalization. En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching : A Handbook*. Bielefeld; Piscataway, NJ: Transcript Verlag.

Ensslin, A., y Pope, J. (2010). Digital Literature in Creative and Media Studies. En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching : A Handbook* (pp. 311-328). Bielefeld; Piscataway, NJ: Transcript Verlag ; Distributed in North America by Transaction Publishers.

Escandell Montiel, D. (2011). *Literatura Digital para la enseñanza de español como lengua extranjera* (Trabajo fin de máster). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Fantini, A. (2012). En J. Jackson, *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 263-278). Routledge.

Fantini, A., y Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Recuperado a partir de http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1

Ferrari, A. (2012, agosto). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. European Commission. Recuperado a partir de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital*

Competence in Europe. (Y. Punie, B. N. Brečko, y Institute for Prospective Technological Studies, Eds.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado a partir de http://dx.publications.europa.eu10.2788/52966

Gendolla, P., Schäfer, J., y Tomaszek, P. (2010). Net Literature in the Classroom. Teaching Practice at the Univeristy of Siegen. En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching : A Handbook* (pp. 273-289). Bielefeld; Piscataway, NJ: Transcript Verlag ; Distributed in North America by Transaction Publishers.

Goicoechea, M. (2010). The Reader in Ciberspace. En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching : A Handbook* (pp. 183-206). Bielefeld; Piscataway, NJ: Transcript Verlag.

Gómez Trueba, T. (2002). Creación literaria en la Red: de la narrativa posmoderna a la hiperficción. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, *22*. Recuperado a partir de https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero22/cre_red.html

Gutiérrez Martín, A. (2008). La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51). Recuperado a partir de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566009

Gutiérrez Martín, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (38), 31-39.

Herrera Jiménez, F. J., y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, *9*, 1-20.

Hess, N. (2003). Real language through poetry: a formula for meaning making. *ELT Journal*, *57*(1), 19-25. http://doi.org/10.1093/elt/57.1.19

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.). (2014). *Marco Común de Competencia Digital*

Docente.

Internet Live Stats - Internet Usage y Social Media Statistics. (s. f.). Recuperado 8 de abril de 2015, a partir de http://www.internetlivestats.com/

Iriarte Vañó, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *TINKUY*, *11*, 187-206.

Juárez Morena, P. (1998). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. En Á. Celis y J. R. Heredia (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros.* (pp. 277-283). Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf

Koskimaa, R. (2007). The Challenge of Cybertext: Teaching Literature in the Digital World. *UOC Papers*, *4*. Recuperado a partir de http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/eng/koskimaa.pdf

Koskimaa, R. (2010). Aproaches to Digital Literature. En *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching: A Handbook* (pp. 129-143). Bielefeld; Piscataway, NJ: Transcript Verlag.

Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *1*(2). Recuperado a partir de https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *1*(1), 57-78.

Lamarca Lapuente, M. J. (2013). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado a partir de http://www.hipertexto.info/

Lara, T. (2012). Alfabetizar en la cultura digital. En T. Lara, F. Zayas, N. Alonso Arrukero, y E. Larequi, *La competencia digital en el área de lengua* (pp. 9-38). Barcelona:

Editorial Octaedro.

López Pellisa, T. (2013). La pantalla en escena: ¿Es teatro el ciberteatro? *Revista Letral*, *11*. Recuperado a partir de https://es.scribd.com/doc/191782495/La-pantalla-en-escena-Es-teatro-el-ciberteatro-Teresa-Lopez-Pellisa-Revista-Letral-n%C2%BA-11-2013

Martínez Sallés, M. (2004). «Libro, déjame libre». Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, *0*. Recuperado a partir de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, *16*, 101-129.

Martín Peris, E. (Ed.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Alcobendas, Madrid: SGEL. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Media and Information Literacy. (s. f.). Recuperado 19 de enero de 2015, a partir de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=15886yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html

Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, *3*, 19-42.

Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (1). Recuperado a partir de https://www.scribd.com/doc/199058687/Mendoza-Fillola-Los-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-la-ELE-funciones-y-proyeccion-comunicativa

Meza Meza, N. (2012). *La literatura digital en el aula de ELE. Intertexto, hipertexto e interculturalidad* (Trabajo fin de máster). Universidad de Islandia. Recuperado a partir

de http://skemman.is/en/item/view/1946/11528

Montesa, S. (2011). Lengua y Literatura. Un camino de ida y vuelta. En J. Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, y M. Seseña Gómez (Eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE.* (pp. 29-45). Salamanca. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0029.pdf

Montesa, S., y Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua. En S. Montesa y A. Garrido, *Actas de II Congreso Nacional de la ASELE. Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación.* (pp. 449-457). Málaga. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf

Moreno Martínez, B. (2002). Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de ELE. En A. M. Gimeno Sanz (Ed.), *Actas del XII Congreso Internacional de la ASELE Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE* (pp. 375-384). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0375.pdf

Mott, C. (2007). Electronic Literature: New Horizons For The Literary: Essays. Recuperado 26 de diciembre de 2014, a partir de http://newhorizons.eliterature.org/essay.php@id=3.html

Mula Ferrer, J. (2011). La web 2.0 como contexto para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de ELE. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, y M. Seseña Gómez (Eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 621-630). Salamanca.

Otero Brabo Cruz, M. de L. (2011). El texto en el aprendizaje multimodal del español como lengua extranjera. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, y

M. Seseña Gómez (Eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE.* (pp. 655-663). Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0655.pdf

Pachler, N., y Alford, D. (2000). Literature in the Communicative Classroom. En K. Field (Ed.), *Issues in Modern Foreign Languages Teaching* (pp. 228-241). London: Psychology Press.

Pajares Tosca, S. (1998). Condiciones extremas. Juan B. Gutiérrez. Recuperado 8 de marzo de 2015, a partir de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/hipertul/condex.html

Pajares Tosca, S. (2001). Condiciones extremas: Digital Science Fiction from Colombia. En E. P. Soldán y D. A. Castillo, *Latin American Literature and Mass Media* (pp. 270-287). Psychology Press.

Palacios González, S. (2011). *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE)*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado a partir de https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/7081

Pedraza Jiménez, F. B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En A. Celis y J. R. Heredia (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 59-66). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf

Peramos Soler, N., Ruiz Morales, M., y Leontaridi, E. (2011). Los textos literarios en la clase de ELE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno. *Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Recuperado a partir de http://invenio.lib.auth.gr/record/125536/

Pétursdóttir, B. (2009). Key competences and learning outcomes in curriculum development.

En *Policy-making for Lifelong learning. The development of Education Policy in Iceland in the context of Europe*. Ministry of Education, Science and Culture. Recuperado a partir de http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf-namskrar/ET_2010_Iceland_-_English_translation.pdf

Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *Vol. 9. No. 5*. Recuperado a partir de http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, *Vol. 9. No. 6*. Recuperado a partir de http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf

Real Academia Española (Ed.). (2001). *Diccionario de la lengua española* (22. ed). Madrid: Editorial Espasa Calpe.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006, de diciembre de). Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado a partir de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

Rodríguez Paniagua, L. R. (2011). Mapas conceptuales para la enseñanza de léxico en el aula ELE: software de uso y directrices generales. En *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»* (pp. 116-125). Orán: Instituto Cervantes de Orán. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/12_rodriguez.pdf

Romero López, D. (2011). La Literatura Digital en Español: estado de la cuestión. *Texto Digital*, *7*(1). http://doi.org/10.5007/1807-9288.2011v7n1p38

Ryan, M.-L. (2004). *La narración como realidad virtual: la inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Editorial Paidós.

Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, y M. Seseña Gómez, *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE.* (pp. 57-66). Salamanca. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf

Sanz Pastor, M. (2005). Didáctica de la Literatura: el contexto en el texto el texto en el contexto. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera (Múnich, 2004-2005)* (pp. 122-142). Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf

Sanz Pastor, M. (2006). El lugar de la literatura en la enseñanza de español: perspectivas y propuestas. En *Enciclopedia del español en el mundo* (pp. 349-354). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

Sanz Pastor, M. (2010). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *MarcoELE*, *10*, 129-138.

Schäfer, J., y Gendolla, P. (2010). Reading (in) the Net. En *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching : A Handbook* (pp. 81-108). Bielefeld; Piscataway, NJ: Transcript Verlag.

Simanowski, R. (2010). Reading Digital Literature. A subject Between Media and Methods. En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching : A Handbook* (pp. 15-28). Bielefeld; Piscataway, NJ: Transcript Verlag.

Thaler, E. (2008). *Teaching English Literature*. UTB GmbH.

Tortosa, V. (2008). *Escrituras digitales: tecnologías de la creación en la era virtual*. Universidad de Alicante.

Walsh, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: how is ‘reading’ different? *Australian Journal of Language and Literacy*, *29*, 24-37.

Anexos

Anexo 1: Argumento de la hipernovela *Condiciones extremas*

El espacio de narración de la historia es Santafé de Bogotá. El tiempo narrativo se divide en tres: 1998, 2050 y 2090. Sus personajes: Índigo Cavalera; la doctora Miranda Macedonia; el mutante Equinoccio Deunamor; la raza humana y la raza mutante. La historia no tiene comienzo, como no tiene fin, así que podemos iniciar en el año 2040, cuando se conoció la existencia de la raza mutante.

Las industrias químicas de Santafé de Bogotá, en un total descuido de seguridad industrial, facilitaron la ocurrencia de un accidente que, junto con un elemento desconocido equivalente al eslabón perdido para el género humano, dieron origen a la raza mutante, genética y físicamente diferente a la humana. A pesar de la conmoción científica inicial, con rapidez se le absorbió en el sistema productivo gracias a su comprobada resistencia a ambientes adversos. Desde este año se constituyó en la principal fuerza laboral, encargada delos oficios despreciados y/o imposibles de ejercer por los seres humanos. Mérito y a la vez desprestigio, causantes de la marginación y desprecio de gran parte de la sociedad natural y legalmente constituida, es decir, la de los humanos.

Índigo Cavalera fue el primero en emplearlos en sus laboratorios químicos y en el manejo de las basuras. Todo esto en contra de algunas críticas adversas (tanto de los DEPUSAH -Defensores de la Pureza de la Sangre Humana, el movimiento Planeta Azul, quienes sin una posición clara ante los mutantes, se resistían a su explotación laboral, y algunos sindicatos y agremiaciones quienes preveían el futuro desplazamiento de los humanos en cargos de prestigio a favor de los mutantes).

Aunque la investigación sobre los mutantes dio un paso trascendental para la ciencia, no alcanzó a predecir la situación que se presentaría 50 años más adelante. Los mutantes no solo sobrevivían, sino que progresaban en ambientes con altos niveles de ácido sulfhídrico, conocido desde entonces como mutano. Todos los pronósticos sobre el impacto de los mutantes en la vida (cultural, social, política, económica), quedaron cortos cuando se descubrió que pese a todas las iniciativas por frenar la contaminación en la ciudad, el entonces irreversible proceso lo aceleraron los mutantes para crear un ambiente exclusivo para su existencia.

El origen de los mutantes no fue el único acontecimiento que removió la historia de la segunda mitad del siglo XXI. Un hecho más se produjo. De este, sin embargo, pocos se enteraron. Índigo Cavalera, causante indirecto del anterior, como se verá, también promovió el segundo: la creación de la máquina del tiempo, pero a diferencia del otro, éste con la plena consciencia de su objetivo: contaminar el mundo. Al menos eso le hizo creer a la mayoría. Aunque avanzado para el 2090, el estado de contaminación mundial ponía en peligro a ambas especies racionales: la humana y la mutante. Las condiciones debían ser extremas a favor de uno u otro, según pensaba Cavalera, pero los resultados de cualquier proceso en uno de los dos sentidos tomaría mucho tiempo. La existencia de uno de los dos dependía ya no del futuro sino del pasado, eso lo tenía muy claro. Le había tomado 92 años entender la intrincada red del destino. Sería él y no otro quien enviara al mutante Deunamor a 1998 con la misión de iniciar en firme el proceso de contaminación y habilitaría el viaje de Miranda Macedonia.

Mientras Deunamor debía seguir claras órdenes sobre su misión en 1998 (contactar al joven Índigo, encaminarlo a quien sería Índigo Cavalera, e iniciar el proceso de contaminación), Miranda Macedonia, artífice de la máquina del tiempo, en conocimiento de los planes de su jefe, sólo se lanzó a 1998 con el fin impedirlos. De manera que cuando Índigo conoció a Equinoccio, como se identificara Deunamor, y a Miranda, surgió en él admiración por la osadía y mentalidad de uno, y amor por la belleza y misterio de la otra. Cada uno le sugería diferentes caminos: mientras Equinoccio le abría las puertas al dinero y al éxito, Miranda le ofrecía el bienestar y la tranquilidad. Concluyó, entonces, que no había bienestar sin dinero y que la tranquilidad no le interesa sino lograba también el éxito.

¿Qué sucedió para que la rueda de la suerte girara de nuevo?

Anexo 2: *Input* visual para la actividad *Vamos a dar alas a nuestra imaginación*



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

Anexo 3: Historias creadas por los estudiantes en la actividad *Vamos a dar alas a nuestra imaginación*

A continuación, presentamos los productos finales de la actividad *Vamos a dar alas a nuestra imaginación*, dos historias en formato hipermedia y una en formato tradicional.

Historia: *Un mundo alternativo*

En otra dimensión de nuestra planeta o mejor dicho La Tierra había un mundo fascinante. Tres mil años después de nuestro presente florece un mundo mágico con unicornios. Hay un unicornio especial porque le sale un arco iris de su cuerno. Es el más fuerte que otros de su raza. El ingeniero Jan Mei viene del año 2019 por un accidente cuando está trabajando con su máquina del tiempo. Encuentra a los unicornios y se da cuenta que está en una pesadilla. Se reune con el unicornio Fabio y luchan juntos contra los otros unicornios. Fabio muere durante la lucha y le quemaron. Jan Mei por ser tan listo decide usar el cuerno mágico de su querido Fabio. Lo mete en una piedra y de repente sale una luz de la piedra y quema a todos los unicornios. Que desastre pensaba Jan Mei, "tengo que hacer algo". Así que se sentaba de nuevo en su máquina del tiempo y se fue a su casa. Después un rato volvió un poquito antes que se murieron los unicornios para destruir el cuerno de Fabio. Fabio quedaba triste pero era necesario para que todos los otros pudieran ser iguales y felices.

Historia: *La raza mutante*

En el año 2534 en nuestra galaxia hay un desastre interplanetario. El rey centauro Mimio estaba muy preocupado por el meteorito. Mimio era un rey súper fuerte y gobernaba su nación muy bien. Él tomaba el poder porque quería gobernar todo el mundo y estaba ansioso de que el meteoro iba a destruir su palacio. No sabe que hacer, y busca a una solución para proteger su mismo y sus subordinados. Necesita encontrar las materiales para construir un escudo gigante. Empiezan a construir un escudo o una cúpula muy fuerte para proteger el palacio. Mientras están construyéndolo empiezan a caer unas piedras enormes del aire y rompen ventanas y paredes. Mimio sale justo del palacio empieza a golpear las piedras con su martillo mágico y el resto de su subordinados hacen lo mismo con sus espadas. Con esta colaboración hicieron lo imposible, salvaron a su nación y los próximos años construyeron su mundo de nuevo.

Historia: *Había una ciudad monstruosa*

Había una ciudad monstruosa en el año 2109 que se llamaba Shanghái. El ingeniero Jan Mei trabaja en la oficina china de CERN. Es un hombre de 40 años; vive solo con sus máquinas en el corazón de Shanghái. Fue nacido en Shanghái y por su trabajo se quedó allí. No fue un hombre normal pero uno de los más listos del mundo. Su trabajo consiste en controlar sus máquinas a través de su mente. Un día sus máquinas no estuvieron funcionando bien, en un instante se destruyeron automáticamente. Entonces su mente también se rompió, estaba completamente loco. Con toda la listeza y su locura nadie sabía que esperar de él. Entonces, intenta a ir al futuro a través de su máquina del tiempo en el cual ya han encontrado un remedio para su locura. Viene al año 3000 y se encuentra a un mundo lleno de unicornios. Allí puede vivir feliz, porque todos están locos como él.

El Unicornio

El unicornio es una criatura mitológica normalmente demostrada como un caballo blanco con un cuerno en la frente. En las representaciones modernas, sin embargo, es idéntico a un caballo, sólo diferenciándose en la existencia del cuerno mencionado. El unicornio es un animal mágico protagonista de numerosas historias y leyendas.

Mimio

Es un descendiente del rey Máximo y la reina Mínima. Nació y vivía en la casa única en el Bosque de Talles. Es el primer centauro de la familia, y entonces su padre pensó en el inicio que la madre le hubiera engañado a él. Es un misterio todavía hoy en día.

Anexo 4: Encuesta de opinión de estudiantes

Esta encuesta te llevará menos de 10 minutos. Es completamente anónima. No necesitas dar a conocer tu nombre ni otra información que pueda identificarte; solamente nos interesa saber tu opinión sobre el taller en el que participaste.
Por favor, contesta a todas las preguntas con sinceridad.

Preguntas generales:

1. ¿Cuántos años tienes?
    - 18-25
    - 25-35
    - Más de 35
2. ¿Hace cuánto tiempo empezaste a estudiar español?
3. ¿Viviste en algún país hispanohablante? ¿Dónde?
4. ¿Cuándo viviste allí y por cuánto tiempo?
5. ¿Cuál fue tu motivo principal para elegir los estudios de español?

Preguntas relacionadas con la sesión del 26 de marzo de 2015

6. Por favor, valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:
   1 – totalmente en desacuerdo; 2 – en desacuerdo; 3 – ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4 – de acuerdo; 5 – totalmente de acuerdo

a) El contenido visto antes de la clase (el documento colgado en Ugla) despertó mi interés por el tema.
b) Creo que la clase fue interesante.
c) Pienso que aprendí algo útil en esta clase.
d) La actividad de escritura cooperativa realizada en la clase tuvo un efecto beneficioso sobre mi habilidad de expresión escrita en español.
e) Las instrucciones por parte de profesora fueron claras y precisas.
f) Me gustaría trabajar de nuevo en algo relacionado con la literatura digital/electrónica.

7. ¿Qué es lo que más te gustó en la clase?
    - el tema de la ciencia ficción
    - la introducción de la literatura digital en español
    - la actividad de escritura en colaboración con otros compañeros
    - (Otro)_______________

8. ¿Qué es lo menos te gustó en la clase?

- el tema de la ciencia ficción
- la introducción de la literatura digital en español
- la actividad de escritura en colaboración con otros compañeros
- (Otro)_______________

9. ¿Te parece que todas las actividades de la clase duraron suficiente tiempo o te hubiera gustado que alguna hubiera durado más tiempo?
10. ¿Tienes alguna sugerencia sobre cómo mejorar la clase impartida?